Gesammeltes und Eigenes

aus dem Tagebuche

eines alten Schulmannes.

Ausgewählt, geordnet und herausgegeben

von

H. M. Friedrich Otto,
Diakonus in Langensalza.

Eisenach.
Verlag von J. Bacmeister,
Hofbuchhändler.

Druck von E. Pöschel & Co. in Leipzig. 1874.

Vorwort.

Was die nachfolgenden Blätter enthalten, habe ich dem Tagebuche meines Vaters, des Rektors Dr. Otto in Mühlhausen i. Th. mit dessen Erlaubniß entnommen, oder nach den dort enthaltenen Notizen und Andeutungen aus werthvollen, zum Theil weniger zugänglichen pädagogischen Schriften excerpirt. Es ist also nichts Eigenes, was ich darbiete, und doch auch im gewissen Sinne nichts Fremdes, denn es sind Anschauungen und Gedanken, die ich nicht weiter gebe, wie ein Handlanger beim Baugerüst den Baustein weiter gibt, sondern die ich im geistigen Verkehre mit meinem lieben Vater innerlich erfaßt und bewegt habe; die für mich wie ein Stück Vaterhaus sind; die ich in eigener Arbeit auf dem Gebiete der Schule erprobt gefunden; für die ich dann gern Bestätigung aus zum Theil klassischem Munde mancher Meister in der Kunde der Schule und des Lebens vernahm. Wie ich aber selbst beim Durchdenken, Ordnen und Zusammenstellen des Nachstehenden Freude empfand und Förderung empfing, so meinte ich, daß ich durch Veröffentlichung desselben manchem Lehrer und Schulleiter, manchem Geistlichen und Schulfreunde einen Dienst leisten könnte.

Was ich mittheile, sind keine Meditationen, die einen Gegenstand, der zu ihrer Ueberschrift erhoben worden, einerseits bis zu seinen Wurzeln, und andrerseits bis zu den

fernsten Ausläufen verfolgen, sondern es sind meist Erzeugnisse einer augenblicklichen Stimmung oder einer zufälligen Erregung. Eine mißlungene Lection preßte meinem Vater eine Klage aus, eine nach Sinn und Absicht gelungene trieb zu einem warmen Dankesworte gegen den Herrn im Himmel, in dessen Dienste er arbeitet. Am häufigsten hat ihn eine Lesefrucht veranlaßt, etwas nieder zu schreiben. Auf dem Deckel des Tagebuches meines lieben Vaters stehen die Worte: „Oft zu lesen!" Es ist daraus zu erkennen, daß das Gesammelte von ihm nicht für andere, sondern zu seiner eigenen Förderung geschrieben worden ist, und darum möchte für die Beurtheilung desselben die Bitte zulässig erscheinen, es von einer Situation aus zu würdigen, die der gleicht, unter der es concipirt worden ist.

Obwohl das Dargebotene kein systematisch Ganzes ist, so wird man dennoch den einheitlich zusammenfassenden Geist darin nicht vermissen; es wird der sich überall hindurchziehende Grundgedanke erkennbar sein, daß die erziehende und unterrichtende Thätigkeit der Schule, wenn sie gesegnet sein will, aus der Wahrheit sein muß; man wird überall hindurchklingen hören einen Protest gegen alle Unwahrhaftigkeit, die in der Schule Wohnung machen will; man wird merken, wie hier alles ethisch gerichtet ist. Es gibt — vielleicht empfindets und erfährts der geneigte Leser mit mir — ein Willenscharisma der sittlichen Kraft, ein ethisches Contagium, das von gewissen Persönlichkeiten auch noch durch Vermittlung des Geschriebenen auf andere weckend und stählend ausgeht. Daß aber alles tiefere sittliche Streben, so auch das tiefer gehende, nicht den Schein, sondern das Wesen suchende pädagogische Wollen zu dem führt, der da spricht: Wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme, und der erst völlig befähigt zum Erkennen und zum Thun der Wahrheit, das, meine

ich, werden diese Blätter ebenso bekunden, wie sie es bekennen, daß auch für ein erwecktes und erschrockenes Lehrergewissen Christus der Friede ist.

Es ist meine Absicht, dem vorliegenden Hefte einige andere aus gleicher Quelle folgen zu lassen mit Beiträgen zur Ethik und Psychologie des Religionsunterrichts, des Geschichtsunterrichts und anderer Unterrichtszweige.

Langensalza, am 18. April 1874.

Der Herausgeber.

Inhalt.

Erste Abtheilung: Bildung.

Zweite Abtheilung: Erziehung.

Dritte Abtheilung: Unterricht.

Vierte Abtheilung: Für das innere Leben des Lehrers.

Erste Abtheilung: Bildung.

1.

Die harmonische Bildung.

Man bewundert die Harmonie, die in der altgriechischen Bildung sich offenbart und in ihren Erzeugnissen. Da ist Einklang zwischen Anschauung und Begriff, zwischen Phantasie und Verstand, Denken und Handeln, Form und Inhalt, Aeußerem und Innerem. Man stellt solche Harmonie als Bildungsziel hin und kennt zu ihr kein besseres Bildungsmittel als das klassische Alterthum. Aber diese Bewunderung scheint blind zu machen gegen die Harmonie, welche das Christenthum vorhält, und zu welcher es führen will. Zu einer doppelten, im Grunde aber einzigen Harmonie. Zur Harmonie mit sich selbst soll der einzelne Mensch geführt werden, seine Erscheinung in Gesinnung und That, in Wort und Wandel soll mit dem Bilde harmoniren, zu dem er geschaffen ist; zwischen seinem wirklichen und seinem urbildlichen Wesen soll kein Widerspruch, kein Mißklang sein: das ist die eine Harmonie. Die andere ist die mit Gott; sie heißt Gottinnigkeit und Christus ist der Mittler zu ihr. Das Ausziehen des alten Menschen und das Anziehen des neuen Menschen ist der Proceß zu der einen, wie zu der andern. Das Kind Gottes ist der harmonisch gebildete Mensch im christlichen Sinne; die Kindschaft ist die zu erstrebende Harmonie.

Ob es wohl etwas Schöneres geben kann, als ein Menschenleben in solcher Harmonie? [1868.]

2.

Zeitbildung und wahre Bildung.

„Die Zeitbildung der Gegenwart beruht auf der Autorität des natürlichen Menschen, hat dessen freie Entfaltung, Selbstbestimmung, Selbstdarstellung und Anerkennung im Leben zum Zwecke und ruht auf dem Principe der Humanität. Nur da ist wahre Bildung, wo der Mensch sich in der Gemeinschaft Christi nach Gottes Willen entfaltet. Im Einzelnen ist das Wissen von Christo die wahre Weisheit; der Friede Gottes die höchste Harmonie; der Gehorsam im Dienste Jesu und aller von Gott geschaffenen Ordnung die höchste Freiheit; die Liebe um Jesu Christi willen die höchste Bruderliebe. Daher ist unberechtigt die Emancipation des Wissens vom Glauben; des subjectiven Gefühls von der Freude in dem HErrn; der selbstischen Willkühr von dem Gesetze Christi; der selbstischen Liebe von der Liebe Gottes in Christo. Die Emancipation des natürlichen Menschen von Christo führt zur Zerstörung der gottgewollten Persönlichkeit und der socialen Ordnung in Kirche, Staat, Haus, Beruf, sowie des rechten Verhältnisses des Menschen zur Natur."

(Ev. Kirchenzeitung.)

3.

Grund und Ziel der Jugendbildung.

(Aus einer Rede des Generalsup. Sartorius in Königsberg. Ev. Kztg. 1855.)

Die Jugend ist selbst schon in ihrer ersten Kindheit Gott geweiht durch die h. Taufe und eben das Göttliche, das Bild Gottes in ihr, zu dessen idealer Gestalt sie heranwachsen soll, ist wie der

Grund, so das Ziel ihrer Bildung, die, je höher sie zielt, um so tiefer sich gründen muß. Ein jeglicher Mensch bedarf höhere und ältere Bildner, als er selber ist, es gibt keine Bildung ohne Pietät und Auctorität; alle Erziehung ruht auf dem ersten Gebote, das Verheißung hat: ehre Vater und Mutter. Ehret die Eltern und Voreltern, ehret das Elternthum und das Alterthum, das ist das Fundament aller wahren Erziehung, aller geistigen Bildung, wenn sie Frucht bringen soll, die da bleibet. Je höher die Bildung, je weiter sie her sein soll, um so höher muß sie in das Alterthum hinaufsteigen, und darum ist der Hauptzweck aller Gymnasien die Bildung der Jugend durch das höhere Alterthum.

4.
Wissen und Können.

Es gibt ein wissenschaftliches Können. Dasselbe ist dem mechanischen entgegengesetzt, dem natürlichen und instinctiven. Das wissenschaftliche hat ein klares Wissen zur Voraussetzung. Das Können ist Kraftbethätigung, Krafterweisung. Eine Kraft kann nur in einem Leibe wohnen und sich thätig erweisen. Ein Wissensmaterial ists nun, was den Leib für das wissenschaftliche Können bildet. Wie die Seele den Leib bewegt, leitet, beherrscht, so bewegt, gestaltet, beherrscht das wissenschaftliche Können das Wissensmaterial.

Das gesunde Lernen und Fortschreiten besteht darin, daß alles Gelernte zum Leibe meines Geistes wird, daß es in den Kreis eintritt, der von dem Können beherrscht wird; was nicht hineintritt, sondern sich von Außen ansetzt, bildet eine Art Ballast; nur darf man sich das Verhältniß desselben zum Geiste nicht mechanisch denken; das, was ich Ballast nenne, ist ja auch ein geistiger Stoff; der Unterschied, der hier gilt, ist der, daß die

Verfügung über ihn eine unfreie, schwerfällige ist, daß er nur in angelernten Gängen und Formen vorhanden ist. — Der Unterschied von Wissen und Können tritt darin hervor (scientivische Bildung ist gemeint), daß ein erworbenes Wissen noch nicht Bildung ist, sondern erst dann, wenn es der Leib eines geistigen Könnens geworden ist.

Das Wissen kann in ungemessener Weise gesteigert werden; das Können läßt keine Uebertreibung zu. Wenn es den erforderlichen Grad erreicht, verlangt es von selbst neues Material. Aber für den Unterricht liegt doch dabei eine Falle; das ist die, zu üben, wo nichts mehr zu üben ist. Leider geschieht das von geistlosen Lehrern nicht selten. Es ist aber der Tod der Schüler.

Kraft haben und etwas Können, sind zwar keineswegs identisch: die Kraft ist der angeborene Fond, die Voraussetzung des Könnens, und das Können offenbart die entwickelte Kraft; aber daß der Schüler Kraft habe, kommt ihm nur im Können zum Bewußtsein. Das Gefühl oder das sich-bewußt-werden einer Kraft im Können ist stets mit Freude und Befriedigung verbunden. Im Gefühl des Wachsthums der Kraft liegt darum das Wachsthum der Lust zu neuen Anstrengungen.

Die Schätzung und Beurtheilung eines Unterrichts wird es nicht übersehen dürfen, ob es das Wissen in die Macht des Könnens stellt. Dieses Können wird sich auf verschiedene Weise äußern, je nach der Natur des Gegenstandes. Eine Erzählung wird die klare Wiederdarstellung verlangen. Mit dem geographischen Wissen verbindet sich schon ein mannigfaltiges Können. Das Aufsuchen, das Bestimmen der Lage, das zeichnende Darstellen ist ein Können. Das mathematische Wissen hat besondere Aufgaben, die das Können bekunden. Da der Jugendunterricht Bildung des Schülers zum Hauptzweck hat, so muß er die Erzielung des Könnens sich zu seiner ersten Aufgabe machen, er muß jedes Wissen in ein Können hinüberführen. [1863.]

5.

Formelle Bildung.

Nichts steckt den jungen Lehrern tiefer in den Gliedern, als der Gedanke, formell zu bilden, durch Fragen die Schüler in sich Entdeckungen machen zu lassen, statt sie vor ein Object zu stellen, das sie sich aneignen. Alle Bildung kommt nur dadurch zu Stande, daß die Kräfte sich an der Eroberung eines Objectes entwickeln. — Keine Uebung mit dem Stoffe, um das Denken zu üben, sondern nur Uebungen, den Stoff denkend zu erfassen!

[1855.]

6.

Was verleiht Bildung?

„Nur die Arbeit, welche unsere geistigen Fähigkeiten entwickelt und klärt, ist die Quelle eines Reichthums, der uns eigenthümlich bleibt und wirklich unsern Werth vermehrt. Die Kenntnisse, die wir sammeln, ohne daß sie Wurzeln schlagen, sind wohl unser Eigenthum, aber nicht ein Theil unseres Ich. Gold und Elfenbein können eine Leyer schmücken, aber ihr keinen Klang geben."

7.

„Das Gesetz des Lebens ist ein innerliches Wachsen, das wider alles Massenhafte, nebeneinander Aufgehäufte mächtig sich sträubt. Was ein Theil unseres Lebens werden will, muß seine Eigenheit abstreifen; es muß ein Stück in unserm Wesen werden, ihm ähnlich, ihm verwandt, ihm gleich." Dr. Fr. Lübker.

8.

Verstandesbildung und sittliche Bildung.

Der Freiherr H. F. K. von Stein klagt einmal, daß die Monumenta Germanica, die Herausgabe der Quellenschriftsteller deutscher Geschichte, bei dem Ministerium des Cultus unter von Altenstein nicht die gewünschte und erbetene Unterstützung finde, und deutet dabei auf eine Verschwendung hin, die der Naturgeschichte zu Gute komme. Dabei schreibt er die Worte: „Wenn man nur einen kleinen Theil von dem, was so verschwenderisch auf Naturgeschichte verwandt wird, auf deutsche Menschengeschichte verwendete, so wäre uns reichlich geholfen.“ — Diese Worte lassen sich anwenden auf unsern Unterricht. Wenn es gilt, den Menschen sittlich zu bilden, den Character, so werden wir uns an die Geschichte und nicht an die Naturgeschichte zu halten haben. Die verständige Bildung findet das rechte Material in der Naturkunde; aber den ethischen Menschen bildet dieses Material nicht. Sein Vorherrschen würde in einseitiger Weise den Schüler nach der verständigen Seite hin neigen. Ich glaube darum, es wäre gut, wenn die erste Classe eine Stunde Historie mehr hätte. Drei Stunden Naturkunde würden um so eher ausreichen, wenn Bücher zu Grunde gelegt würden. [1857.]

9.

Martensen über Humanität.

„Die neuere Culturwelt sieht es als ihren schönsten Ruhm an, die Idee der Humanität entwickelt zu haben, und daß ihre Leiter und Lehrer, ihre Denker und Dichter Heroen der Humanität sind. Die Humanität ist eine allgemeine Losung der neueren Zeit geworden, ein Ausdruck für die Freiheit und allseitige Entwicklung im Gegensatz zu der Unfreiheit und Barbarei. Ja bei vielen unsrer Zeitgenossen ist jede positive Bestimmung in

diesem Begriffe untergegangen, und man hat treffend gesagt, die neuere Welt habe, statt der alten katholischen Heiligen, sich einen neuen Heiligen angeschafft, nämlich den Humanus, den sie in allen Zeiten, unter allen Völkern, in allen Religionen und Kirchen aufsuchen. Aber nur gar zu oft werden wir veranlaßt, bei diesem Humanus eher an das Heidenthum, als an den in Gott geschaffenen Menschen zu denken.

Wollen wir den christlichen Humanitätsbegriff mit dem heidnischen näher vergleichen, so können wir von der Erkenntniß ausgehen, daß der Gegensatz der Humanität Barbarei ist. Die Barbarei ist nicht nur der Cultur entgegengesetzt, ist nicht nur ein Mangel an Bildung; sondern die Barbarei ist eben so sehr der wahren unverdorbenen Natur entgegengesetzt, ist eine Verkehrung des ursprünglichen Naturverhältnisses. In der Geschichte, in der sittlichen Welt ist die Barbarei dasselbe, was das Chaos in der Natur ist, eine Unordnung in den Grundelementen der Menschennatur. Wie wir nun im Heidenthum in kosmologischer Beziehung über das alte Chaos nicht hinaus kommen, so kann auch in anthropologischer und ethischer Beziehung das Heidenthum sich nicht von dem Princip der Barbarei losreißen, weil es mit einer Unordnung und Verwirrung im ethischen Naturgrunde behaftet ist. Cultur ist der höchste Ausdruck für die heidnische Humanität, welche es übersieht, daß die menschliche Freiheit es selber bedarf, von der göttlichen Gnade cultivirt und frei gemacht zu werden. Die heidnische Humanität entwickelt nur das autonomische, das selbstständige Element in der menschlichen Natur, sucht nur die Erde sich unterthan, den Menschen zum Mittelpunkt in einem Reiche von Weltidealen zu machen. Das erschaffene Abhängigkeitsverhältniß, das empfangende, das gottleidende Verhältniß zu der göttlichen Liebe, dieses Bedürfniß nach Gott und die dadurch bedingte heilige Freiheit fehlt der heidnischen Humanität. Die Barbarei in der heidnischen Humanität

zeigt sich darin, daß es eine ganze Region in der Seele gibt, welche brach und ungebaut daliegt, daß der edelste Same des Geistes in diesem Boden nicht wächst, daß die tiefsten Gefühle und Gemüthsbewegungen, die religiöse Demuth und Liebe, daß die göttliche Traurigkeit und die Freude in Gott in der Kälte und Härte der Herzen nicht keimen können. Statt dieser echt menschlichen Gefühle wächst mitten in der heidnischen Culturwelt eine Wildniß roher Gefühle und profaner Gedanken empor, welche nur unzureichend von den herrlichen Blüthen der Kunst und Wissenschaft verdeckt werden."

10.

Daß das Christenthum die höchste Bildung ist und gibt.

„Mag die geistige Cultur nur immer fortschreiten, mögen die Naturwissenschaften in immer breiterer Ausdehnung und Tiefe wachsen, und der menschliche Geist sich erweitern, wie er will, — über die Hohheit und sittliche Cultur des Christenthums, wie es in den Evangelien leuchtet, wird er nicht hinauskommen."

Göthe.

11.

Der beste Bildungsstoff.

„Sehe ich auf das letzte Ziel aller edleren Jugendbildung, so werde ich die Trias des deutschen-, Geschichts- und Religions-Unterrichts als den eigentlichen Mittelpunkt auch des Gymnasiums anerkennen; denn das sind der Idee nach doch die herrschenden Disciplinen, denen alle übrigen mit ihrer Arbeit dienen müssen." Aus einem Aufsatze: die norddeutsche Realschule in Gelzers Monatsblättern 1858.

12.

Zwei Aussprüche von Göthe.

„Eine Kraft beherrscht die andere, aber keine kann die andere bilden; in jeder Anlage liegt auch allein die Kraft, sie zu vollenden.“

„Alles, was unsern Geist befreit, ohne uns die Herrschaft über uns selbst zu geben, ist verderblich.“

13.

Sittliche und ästhetische Bildung.

Da lese ich eben die Vorrede zu dem Werke von Rosenkranz über Göthe und seine Werke und was er vorübergehend über Schiller sagt: daß ihn eine einzige Idee beherrscht habe, weßhalb er leichter zu verstehen und zu begreifen. Diese Idee ist die des Staates, in welchem die ethische Freiheit vermittelt durch die ästhetische das letzte Ziel aller Bestrebungen ist.

Was ist das Ziel alles Strebens in der Schule? Doch nichts anderes, als daß der Schüler sittlich frei werde. Wenn aber Schiller das Schöne zur Vermittlung wählt, so wählen wir die Furcht vor Gott und die Liebe zu Gott. Es kann aber der Mensch nicht sittlich gebildet werden, ohne zugleich ästhetisch gebildet zu werden, weil das Sittliche auch das Schöne ist. Da komme ich auf den Gedanken, der mich in der letzten Zeit mannigfach beschäftigt hat, zu der Frage: was kann die Schule für die ästhetische Bildung ihrer Schüler thun? Ich meine, um hier kurz zu sein:

1) das Zeichnen muß helfen — Betrachtung,
2) die Dichtkunst und der Gesang muß helfen,
3) der Lehrer in seiner Erscheinung, Sprache, Aeußerung.

[1847.]

14.

Das Ziel der Bildung; ein Sein und nicht ein Haben.

(Dr. L. Wiese.)

„Das Ziel der Erziehung und Bildung ist ein Sein, und es gehört zu den größten Irrthümern der Zeit, es vielmehr in ein Haben zu setzen. Man meint, zuerst handle es sich um Kenntnisse und Fertigkeiten, und dessen ist im Laufe der Zeiten so unendlich viel geworden, daß man über dem Bemühen, davon so viel als möglich beizubringen, leicht die pädagogische Aufgabe aus den Augen verliert. Man kann es gern gelten lassen, daß das Kind in die Schule geschickt wird, damit es etwas thue, geistig arbeiten lerne, aber doch — um etwas zu werden und zu sein. Das ist das Ziel.

In jedem Menschen ist etwas Originales angelegt; es sind zarte Keime. Kaum regen sie sich, da fällt die Bildung, wie sie allmählig geworden, mit ihrem Stoffreichthum über ihn her. Wie oft wird dadurch das Ursprüngliche verschüttet, und durch das Uebermaß des Aufnehmens die Spontaneität gelähmt, so daß es auf diesem Wege mehr gelingt, die Geister zu nivelliren, als zu befreien und fruchtbar zu machen.

Bei den leiblichen Nahrungsmitteln wird sorgfältig unterschieden, was nährende Kraft hat und was nicht. Prüft man ebenso den geistigen Nahrungsstoff, ob dadurch das Haben zum Sein werden, zu innerer Gesundheit und Freiheit beitragen kann? Gewiß, es muß auch viel Historisches angeeignet werden; denn eine der Aufgaben der Schule ist, im Bewußtsein der Jugend die Gegenwart mit der Vergangenheit zu vermitteln; aber die andere Aufgabe, Ausbildung der Geisteskräfte an sich selbst und Entwicklung des Jedem eigenen inneren Lebens bleibt das Wesentliche, und dem schadet es für immer, wenn in den empfänglichsten Bildungsjahren überwiegend das Gedächtniß in Anspruch genommen wird.

Sind wir nicht bisweilen im Leben wie durch etwas Ungewöhnliches überrascht, wenn einmal die Unmittelbarkeit des Wesens, die freie Seele, über das Angelernte und Anstudirte hinausgeht in Gedanken, Worten und im Thun, wenn etwas Naturwüchsiges, Freiwandelndes uns begegnet, und eine Individualität die Schranken des Ueberlieferten durchbrechend auf eignen Flügeln sich erhebt?

Am grellsten tritt das Mißverhältniß der herkömmlichen Bildungsweise zu dem Sein und der Innerlichkeit des Gemüthslebens in der Mädchenerziehung hervor. Was besitzen sie Edleres als die Persönlichkeit? wie denn auch gerade dafür die Frauen den feinsten Sinn haben; und wie gewöhnlich ist es doch, daß das persönlich Eigene und Individuelle sich nicht entfalten kann, sondern beengt, ja erdrückt wird durch den Wissensstoff, welchen die weibliche Jugend mit Eifer ansammelt, theils um seines vermeintlichen Nutzens willen, theils wie zum Schmucke und Putz, wo er denn auch ein äußerliches Haben bleibt, ohne der Seele Kraft oder Anmuth zu geben.

Auch in der eigentlichen Erziehung ist kein Fehler häufiger, als der, daß man die im inneren Sein liegenden tieferen Gründe unbeachtet läßt, und statt das Absehn auf die Gesundheit des Willens und die rechte Herzensstellung zu richten, nur darauf hinarbeitet, daß dieser oder jener Fehler abgelegt werde, und an dessen Stelle eine gute äußere Gewöhnung trete: wie wenn ein Arzt sich begnügen wollte, eine Wunde äußerlich zu schließen, statt ihren Zusammenhang mit dem innern Organismus zum Gegenstande seiner Behandlung zu machen."

15.
Die Bildung der Mädchen.

(Von H. Deinhardt. Pädagog. Monatsschrift. 1. Heft. J. 1848. — Vergl. auch: Wilhelm von Humboldt, Versuch über den Geschlechtsunterschied und über männliche und weibliche Erziehung in Schillers Horen. B. 1. St. 2—4. Bd. 2.)

Die natürliche Bestimuung des Weibes soll durch die Bildung zur sittlichen verklärt werden. Die gesammte häusliche Existenz soll einen ästhetischen, gemüthlichen Hintergrund erhalten, die mütterliche Pflege soll zur Erziehung fortgeführt werden.

Der männliche Geist ist auf objective Verwirklichung der Ideen, der weibliche auf Darstellung derselben in sich und dem unmittelbaren Lebenskreise gerichtet; jener sucht die Objectivität für sich zu fassen und zu gestalten, dieser will sie in sich hineinscheinen und aus seiner Eigenthümlichkeit zurückspiegeln lassen. Der Mann strebt, das Weib lebt.

Die Frauen müssen der Gesellschaft angehören, aber nicht, insofern dieselbe Existenz schafft, eine arbeitende ist, sondern insofern sie eine genießende und zwar sich selbst genießende ist, insofern sie sich gleichsam in Kunstform darstellt, insofern sie also Geselligkeit ist. Diese ist die poetische Kehrseite der Gesellschaft. Die Praxis der Gesellschaft steht mit der Natur der Frauen in Widerspruch, dagegen ist die wahrhafte Geselligkeit ohne Theilnahme der Frauen nicht möglich. Die Geselligkeit ist der gegenseitige Genuß der Persönlichkeiten in ihrer Darstellung und Berührung. Sie bringen das ästhetische Moment der Geselligkeit durch ihre bloße Gegenwart zur Berechtigung und Geltung. Bei gemeinsamem Natur- und Kunstgenuß, in der Unterhaltung sind es die Frauen, welche mit ihrem auf das Besondere gerichteten Sinne, ihrem feinen und beweglichen Gefühle die Gesellschaft beleben und in den rechten Grenzen erhalten.

Der Geschlechtsgegensatz gewinnt für die Erziehung erst Bedeutung, wenn er in der natürlichen Entwicklung entschieden durchbricht und beiden Geschlechtern selbst zum Bewußtsein kommt. Bis dahin (?) handelt es sich blos um die Entwickelung der schlechthin allgemeinen Fähigkeiten, um die Erzeugung eines schlechthin allgemeinen Bewußtseins, um die Grundlage jeder Bildung. Die bisherige Trennung ist dem Bildungszwecke ein Aeußerliches.

Bildung für Familie und Gesellschaft. — Das Gefällige, die Harmonie in der ganzen Erscheinung. — Die Bildung des weiblichen Geistes naturgemäß eine andere, als die des männlichen. Das Wissen des Weibes hat weder die Ausbreitung noch die systematische, streng begriffliche Ordnung; es scheint vereinzelt, indem ihm in Allem nur das Characteristische und Hervorstechende gegenwärtig ist; es ist weniger ein in sich fertiges, als sich fortdauernd augenblicklich erzeugendes. Die weibliche Bildung besteht in der Fähigkeit, Alles, was sich als Object der Betrachtung bietet, sogleich durch Beziehungen zu beleuchten und es besonders in ein Verhältniß zur Gemüthsstimmung zu bringen. Darauf hin muß das Wissen von vornherein gefaßt werden.

Gesang und Zeichnen erhalten für die weibliche Bildung eine besondere Bedeutung.

Sinn für gefällige und zierliche Form, den das Weib in seiner eigenen Erscheinung, als auch in der Anordnung und Ausschmückung häuslicher Räume bethätigen soll, kann nur durch Anschauung und Darstellung anmuthiger Formen gebildet werden. Das Zeichnen erhält eine praktische Bedeutung, in der aber das ästhetische Moment in den Vordergrund treten muß. Die Harmonie der Gestalt in Haltung, Stellung und in allen Momenten der Bewegung muß vorstellig gemacht und der Sinn für seelenvollen Ausdruck der Züge erschlossen werden. — Singen bildet Reinheit und Geschmeidigkeit des Organs, wodurch die

Sprache anziehend und anmuthig wird; es entwickelt die feinen Nüancen der Empfindung und befähigt, diese in die Sprache zu legen. Formen der Kunst anschauen und zu Vorstellungen werden lassen; beim Zeichnen Mittheilungen aus der Mythologie und Geschichte; beim Gesang eigenthümliche Lieder verschiedener Zeiten und Völker und eine lebendige Characteristik derselben. Im Sprachunterricht: Literatur und in dieser die Poesie in vorherrschender Stellung. Zurücktretenlassen der Grammatik und selbstständiger Arbeiten.

Aufgabe ist, durch das Medium einer bestimmten Idee und an individuellen Gestalten und Ereignissen Welt und Leben in reicher Mannigfaltigkeit erscheinen zu lassen und die Objectivität nicht als solche, sondern zugleich an Stimmungen und Persönlichkeiten reflectirt zum Bewußtsein zu bringen, die epische Dichtung vorwiegen lassen, die lyrische Poesie hat es zu einseitig mit Stimmungen zu thun.

Epische Dichtungen: Hermann und Dorothea, Louise von Voß, die bezauberte Rose von Schulz, Frithiofssage, das befreite Jerusalem, homerische Dichtung.

Welt der Erscheinungen — Lebensbilder an einen Faden gereiht: Glocke — Spaziergang von Schiller.

Episch-lyrisch: Romanzen und Balladen.

Dem weiblichen Geschlechte ist objective Production nicht natürlich, sondern Aufnehmen und stilles Verarbeiten. Naturgeschichte und Geschichte nicht systematisch behandeln, sondern das Hervorragende und Characteristische zeigen. Religionsunterricht an Lebensbildern religiöser Charactere, sowohl aus dem Kreise der biblischen, als der Kirchengeschichte, so daß sowohl der dogmatische, als der ethische Inhalt des Christenthums an entschieden ausgeprägten Persönlichkeiten erscheint und zum Bewußtsein kommt.

16.

Die Schule soll Buße thun.

Stoy in seiner Allgem. Zeitung 1871, Nr. 11 u. 12, hält der Schule eine Bußpredigt, denn es sind nach dem französischen Kriege allerlei Dinge an den Tag gekommen, die auf die deutsche Volksbildung dunkle Schatten werfen. Unnütze rohe Zerstörungen und Räubereien. Es liegt nicht in meinem Sinn, zuzugeben, daß die Schule nicht das Ihrige gethan, da nach ihr ganz andere Einflüsse kommen, und die Sittlichkeit mehr in der Familie, als in der Schule ihre Pflegestätte hat. Aber Eins möchte ich doch die Anklage in Erinnerung bringen lassen, daß die Schule für Veredlung des Sinnes allemal mehr und das Rechte thun wird, wenn sie edle Charactere und Handlungen ihren Schülern vorführt, als wenn sie sie eine Reihe Naturalien kennen lehrt. [1871.]

17.

Der Grundgedanke des christlichen Lebens.

(Aus einem Vortrage von Dr. Wuttke.)

Das christliche Leben ruht auf dem Gedanken, daß der Mensch in seiner natürlichen Wirklichkeit nicht in seiner Wahrheit ist, sondern durch die Sünde in einem gottwidrigen Zustande, daß er ein anderer werden müsse, nicht durch eine bloß natürliche Entwicklung seiner ursprünglichen Anlage, sondern durch ein nicht in ihm von Natur schon vorhandenes, vielmehr durch Gnade in ihn gekommenes göttliches Princip, durch eine wesentlich neue Lebenskraft, so daß der Mensch aus einem gottentfremdeten, unheiligen Wesen ein Kind Gottes werde. Es ist der Gegensatz von Geist und Fleisch, zwischen Sündlichem und Heiligem, in welchem sich die gesammte sittliche Lebensentwicklung bewegt, die jenes überwinden, dieses herausbilden soll. Sie ist also nicht

eine unbewußte, von selbst sich vollbringende, nicht wie die Entwicklung einer Pflanze aus einem schon alles Künftige in sich bergenden Keime heraus, sondern in den wilden Oelbaum soll ein edles Reis eingesenkt werden, und nicht durch eine magische, augenblickliche That kann das neue vollkommen verwirklicht werden, die sündliche Natürlichkeit nicht mit einem Schlage vernichtet werden, sondern durch ein ganzes geistlich-sittliches Leben, durch einen stetigen Kampf, und Niemand wird gekrönt, er kämpfe denn recht. Soll der neue Mensch wirklich werden, so muß der alte Mensch sterben; soll der Mensch frei werden in Christo, so muß er frei werden von der Welt der Sünde und seine gesammte sittliche Entwicklung ist eine fortschreitende Befreiung; Befreiung von der Macht der Sinnlichkeit, die durch die Sünde eine Herrschaft gewonnen hat in dem Menschen, und die da gelüstet wider den Geist, die Erziehung zur Geistigkeit; — Befreiung von der Macht der Zerstreuung, die den Menschen vor sich selbst verbirgt und das Ewige ihm hinter das Eitle versteckt, Erziehung zur Sammlung des Geistes in sich und in Gott; — Befreiung von der Macht der Selbstsucht des sich stark fühlenden Einzelwesens, das sich nicht unterwerfen will unter die heiligen Ordnungen Gottes in der Familie, dem Staate, der Kirche, — Erziehung zum selbstverleugnenden Gehorsam.

NB. Auch die Erkenntniß, zu der der Unterricht führt, ist eine Befreiung: von einer hinnehmenden, überwältigenden und darum doch unfrei machenden Objectivität. So läßt sich also Unterricht wie Erziehung als eine Befreiung definiren. [1857.]

18.

Zum Begriff der Bildung.

(Auszug aus einer Rede von Dr. Döderlein.*)

Das Wort Bildung ist vielsinnig.

Das Wort Bildung ist so vielsinnig und eben durch seinen häufigen Gebrauch und Mißbrauch so vieldeutig, daß man behaupten dürfte, die ganze Ansicht des Menschen von Leben und Welt, von Himmel und Erde, von Zeit und Ewigkeit drehe sich um das kleine Wörtlein: Bildung. Sage mir, was Du Bildung und gebildet nennst; so will ich Dir sagen, was Du denkst, was Du glaubst, was Du liebst, was Du willst, und was Du thust. — Ein Wort von so hoher Bedeutung und zugleich von so mannigfachem Sinn verdient wohl von Zeit zu Zeit von Neuem ins Auge gefaßt zu werden.

Bildung und Gelehrsamkeit.

Es hat Zeiten gegeben, in welchen zwischen Gelehrsamkeit und Bildung ein so enges Verwandtschaftsband und eine so sprechende Aehnlichkeit bestand, daß ihre Unterscheidung schwer, ihre Trennung undenkbar schien. Eine solche Zeit sah das westliche Europa, als es vor vier Jahrhunderten durch das Studium der alten Griechen und Römer und durch ihre Nachahmung sich jener Barbarei des Mittelalters entrang, in welcher nach einer Glanzperiode der Kunst und der Poesie ein rohes Faustrecht mit seinem Geleite die Oberhand gewonnen. Damals besaß in der öffentlichen Meinung nur der hochgelehrte Mann Bildung und jeder Gebildete Gelehrsamkeit. Diese Zeit hat sich überlebt, und wie die ganze Culturgeschichte der Menschheit eine immer wachsende Theilung der Arbeit zeigt, so hat sich auch die Gelehrtheit

*) Vom Herausgeber gegliedert und mit Ueberschriften versehen zum Zwecke leichterer Uebersicht.

von der Bildung, oder diese von jener, wie eine Colonie vom Mutterland losgelöst, ohne jedoch die alte Freundschaft zu brechen, oder die natürliche Abhängigkeit aufzukündigen.

Gelehrsamkeit ist ein Wissen, das Wissen ist aber nur ein Besitz und keine Kraft oder Kunst; die Bildung dagegen ist eine Kraft und ein Wesen.

Allseitige Bildung.

Allseitigkeit ist ein zweideutiges Lob; nach der Beschränktheit des menschlichen Wesens und Lebens muß alle Tüchtigkeit sich concentriren und selbst den Schein der Einseitigkeit nicht scheuen, damit sie nicht überall und nirgend sei.

Zwei Welten und eine zweifache Bildung.

Der Mensch lebt in zwei Welten zugleich, in der sichtbaren, handgreiflichen des practischen Lebens und in der höhern Welt des Idealen; alles was Mensch heißt, hat ein Bürgerrecht in beiden Welten zugleich, aber nicht jedem ist ein gleich großes Erbe gegönnt. Naturell und Stand bestimmen oft mit blinder Nothwendigkeit, ob er in den niederen sichtbaren Regionen wohnen und von da aus die höheren besuchen soll, oder ob sein ständiger Wohnsitz in der Welt der Ideen sei, von wo er zu seiner Zeit auf den festen Boden der gemeinen Wirklichkeit herabsteige. Wer seinen Anspruch auf die ideale Welt ganz aufgibt, der tritt in das Land der Gemeinheit über; wer die Niederungen der wirklichen Welt von seiner Höhe herab über Gebühr verachtet, versäumt, vergißt, den nennen wir einen Phantasten. Der gebildetste Mann ist der, welcher jenem höhern Reich, wo das Schöne und Edele allein die Gesetze vorschreiben und vollziehen, als Bürger oder wenigstens als Ehrenbürger angehört, ohne dem niedern Reiche fremd zu werden und ihm zu

entziehen, was er ihm schuldet, seine Theilnahme, seine Liebe, seine Thätigkeit.

Bildung und Natur.

Die Bildung steht freilich der Natur gegenüber; kein Mensch kommt gebildet zur Welt; aber sie ist nicht eine Vernichtung der Natur, sondern eine Veredelung derselben, und keineswegs ist alles, was die Natur nicht durch Bildung veredelt, darum roh und häßlich. Wo die Natur mit der Sittlichkeit zusammen stimmt, da ist sie Natürlichkeit, und nur da, wo ihre Veredelung sich mit Recht fordern läßt, nur da erscheint die nackte Natur als Rohheit. In alle Wege bleibt der unveredelten Natur ihr Rang und ihre Schönheit neben der Bildung gesichert; und wie wir ein unzeitiges oder unglückliches Streben nach ihrer Veredelung als Unnatur und Verbildung streng verdammen, so kleidet es den wirklich Gebildeten gar wohl, wenn er in Stunden heiterer Laune und besonders im Angesichte der Verbildung oder Afterbildung seine Bildung verläugnet und zur natürlichen Natur zurückkehrt.

Im Kopf oder im Herzen?

Wo hat die ächte Bildung ihren Wohnsitz, im Kopfe oder im Herzen? im Geist oder im Gemüth? In keinem von beiden, weil in beiden zugleich, oder vielmehr in der ganzen Menschenseele, welche von Gott und der Natur als ein untheilbares Ganze geschaffen, erst von dem Menschen, von dem Philosophen für seinen Gebrauch zerstückelt wird, auf daß er die Theile, Geist und Gemüth in seiner Hand habe. Die Klugheit, das wissen wir, herrscht erleuchtend im Haupte, die Liebe, das fühlen wir, ruht erwärmend im Herzen; aber die Bildung verlangt und erzeugt gleichviel Licht und Wärme und fordert einen harmonischen Zusammenklang von Geist und Gemüth.

Kennzeichen der ächten Bildung:

1. In dem Grade, als der Mensch das Vermögen besitzt, mehr durch milde, als durch starke Mittel, mehr durch unsichtbare, als durch sichtbare Kraft zu wirken, ist er ein gewaltiger Geist; in dem Grade, als er dieses auch will und sich dieses Vermögens erfreut und es übt, ist er zugleich auch ein gebildeter Mensch.
2. Man erkennt den Gebildeten an der Beschränkung, die er freiwillig sich selbst, seiner Freiheit, seiner Bequemlichkeit auferlegt und je höher seine Bildung, desto geringer seine Gefahr, dadurch als ein Unfreier zu erscheinen, weil der Anstand für ihn nur eine Richtschnur und keine Fessel ist. Allgemeiner ausgesprochen: der Gebildete ist wie der edle Mensch gewohnt, mehr an andere, als an sich selbst zu denken, mehr andere, als sich selbst zu schonen.
3. Der Gebildete ist zwar ein Richter, aber nicht blos ein gerechter Richter, mit offenem Auge und Ohr für alles und jedermann, sondern zugleich ein milder und billiger Richter. Er steht fern jenen Geistreichen, die das Leben ein bloßes Spiel, die jeden unerschütterlichen Glauben eine Versumpfung nennen und nur mit der Spöttermine fragen: was ist Wahrheit? aber auch eben so fern jenen starren Charakteren, welche fertig sind mit sich und ihrem Streben, nichts mehr lernen, nichts mehr in sich umgestalten wollen, als wenn sie es schon ergriffen hätten. Denn keine Bildung kann ein fertiger Zustand, sie muß immer ein ewiges Werden und Wachsen sein; mit dem Augenblick des selbstbewußten Stillstandes und Abschlusses läßt sie ihre Ideale auf den Boden der gemeinen Wirklichkeit sinken und hört auf, zu sein das, was sie war.

Mit nichten der bloße Besitz geistiger Güter macht den Gebildeten, sondern die wahre und innige Liebe zu denen, die man besitzt, und die lebendige Sehnsucht nach dem, was noch zu erreichen ist. Schon der Hunger und Durst nach geistigem Leben adelt, und steht der Bildung weit näher, als die Errungenschaft mit Sättigung.

Die Gottseligkeit — die höchste Bildung.

Die bisher geschilderte Bildung war auch ein Eigenthum der Heiden, vor allem der Griechen, wenn sie den Musen und den Grazien dienten; sie ist und bleibt eine weltliche, sie bestand und kann bestehen auch ohne Christenthum; aber ihre höchste Weihe erhält sie, wenn sie gepaart ist mit christlicher Erkenntniß und mit christlichem Sinn. Ohne diesen Sinn ist die Bildung schön und wohlgefällig nur vor den Menschen; mit ihm vereinigt, ist sie gottgefällig und ein wahres Bild menschlicher Vollkommenheit, ein Abbild der Seligkeit. Den Weg zu diesem Ziele dem Berufenen und Willigen zu zeigen, und ihn auf dieser Reise zu geleiten und zu fördern, dazu erbietet sich die Schule vereint mit der Kirche, diese Stillen im Lande, deren Credit oder Mißachtung ein Stundenzeiger für das geistige Leben der Staaten und Völker ist.

19.

Ideale Bildung.

„Die Schule hat den Beruf, den Grund zu einer rein geistigen oder idealen Bildung zu legen und darf den Forderungen unerfahrener Berather, daß sie unmittelbarer fürs Leben vorbereiten solle, um so weniger nachgeben, als gerade das wirkliche Leben das in reichem Maße bietet, was von der Schule nicht befriedigt wird, und die Ecken so leicht abschleift, welche die

ideale Bildung läßt, ohne die Lücken auszufüllen, welche in der idealen Bildung geblieben.“ Dr. Döderlein.

20.

Ueber die Erbsünde.

Diese erste Sünde entwickelt das Bewußtsein eines anderen Willens im Menschen als des göttlichen. Dieses Bewußtsein als Frucht der ersten Sünde, daß der Mensch nämlich einen eigenen, vom Willen Gottes nicht blos unterscheidbaren, sondern dem Willen Gottes auch widerstrebenden Willen haben könne, ist das Erbtheil der ersten Sünde an die Menschheit. Dies Bewußtsein tritt bei jedem Kinde hervor mit dem erwachenden Bewußtsein im Verhältniß zu seinen Gottes Stelle zunächst ihm repräsentirenden Eltern, Erziehern, Lehrern, und dann ebenso bei seiner Erkenntniß des göttlichen Willens selbst. Ja, in jedem gehorchenden Handeln und Wollen ist ihm dieses Bewußtsein, daß es auch anders handeln und wollen könne, immer gegenwärtig, und das ist der innere Abfall von Gott. Die Tilgung dieses Bewußtseins, d. h. die Wiederherstellung des sich mit dem göttlichen Willen vollkommen in Uebereinstimmung Wissens und Seins, das ist die Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes. Wie jenes Bewußtsein der Quell aller Sünde ist, ja die Sünde ist, so ist die volle Aufhebung dieses Bewußtseins die Erlösung, die nur in Christo durch den Glauben an ihn gewonnen werden kann. Demnach konnten die Heiden erzogen und gebildet und civilisirt werden, und wurden doch, da sie sich weise dünkten, zu Narren, und wurden von Gott dahingegeben an schändliche Lüste. Darum kann innerhalb des Christenthums gebildet, erzogen und civilisirt und dabei die Sünde, dieß Selbstbewußtsein des Menschen, dieser Abfall von Gott, die Selbstvergottung und Negation des Gottes, also ein

volles blühendes Heidenthum anerzogen, angebildet, andocirt werden. Die artigen und relativ unschuldigen Kinder, die fein gebildeten weltklugen Männer mit ihrem mäßigen Christenthume, die Kämpfer für Freiheit, Licht und Recht, Schule und Kirche sind oft die gott—losesten Leute, soweit in ihrem Thun und Kämpfen und Aufopfern sie selbst ihren Willen, ihre Einsicht, ihre Kraft, ihren Muth, ihres Willensstärke u. s. w. an den Tag legen. Selbst ist der Mann, das ist der Spruch der tüchtigen Werkleute; aber ihr Werk ist ihr Selbst, und ihr Thun ist Sünde, auch wenn es die für den Weltmarkt schönsten Früchte trägt. Man sieht hieraus, wie die Erziehung, die nicht aus dem Glauben an Christum kommt, und somit vermöge dieses Glaubens auf den im Kinde durch die Taufe begonnenen Gnadenact der Erlösung fördernd wirkt, ganz und gar als eine unchristliche sich vollenden kann, ohne daß das Auge und Ohr des Zuschauers und Zuhörers den geringsten Unterschied von einer christlichen Erziehung merkt, denn es will das geistlich gerichtet sein; man sieht nicht minder, daß der Religionsunterricht als solcher, auch wenn er vom Pastor gegeben wird, in dieser Sache nichts ändert, sondern noch gott—lose Religionswisser für allerhand Prüfungscommissionen nach den ausgesuchtesten Formeln der Bekenntnisse der Kirche bilden kann. Der christliche Glaube des Erziehers, d. i. das ihm durch den Glauben an Christum gewordene Geschenk der Erlösung ist das alleinige Capital, womit er als mit einer göttlichen Gnadengabe ein Werkzeug wird, das Kind in den Wirkungen des heiligen Geistes zu erhalten und es so der Erlösung zuzubilden. Man sieht nicht minder hieraus, wie diese ganze Untersuchung den Vielen eine Thorheit ist, weil sie ja weder am Unterrichte, noch an der Methode, noch an der Behandlung der Kinder, noch an der Zucht, noch am Unterrichtsmaterial, noch an den Unterrichtsmitteln irgend etwas geändert sehen; eine Thorheit namentlich

allen denen, die in ihrem sogenannten verständigen, milden, mäßigen und gemäßigten u. s. w. Christenthum sprechen: haben wir nicht in deinem Namen geweissagt? haben wir nicht in deinem Namen Teufel ausgetrieben? haben wir nicht in deinem Namen viele Thaten gethan? denen aber Christus bekennen wird: ich habe euch noch nicht erkannt.

(Scheibert in der Pädagog. Revue, 1854.)

21.

Das geistige Proletariat.

(Vergleiche Scheibert in der Magerschen Revue 1847, Juni.)

Die Jugendzeit wird mit der länger gewordenen Geschichte nicht auch länger. Die angeborene jugendliche Geisteskraft hat sich mit dem aufgehäuften Ideenreichthum nicht auch gemehrt. — Scheibert will Schulerziehung, nicht blos Schuldenken, sondern ein Schulleben, nicht bloß und weniger Verstandesklarheit, als bewahrte Herzensreinheit und Sittlichkeit. Wille und Gemüth, Gefühl und Begehren sollen nicht durchs Denken allein, sondern durchs organisirte Schulleben in Erregung und Thätigkeit gesetzt werden.

Scheibert vergißt, daß es eine Familie gibt neben der Schule, und daß deren Aufgabe nicht in die Schule gelegt werden kann. Die Schule ist auf Bildung durch Unterricht, die Familie auf Bildung durch Erziehung gestellt. Daß das Leben der Schule ein erziehliches sei, bleibt eingeschlossen.

22.

Das christliche Bildungsideal.

(Von Heiland, verstorbenen Provinzial-Schulrath in Magdeburg.)

„Die Schulen haben in der Blüthe deutscher Wissenschaft einen Idealismus gepflegt, der es England gönnt auf dem

Meer, Frankreich auf dem Lande zu herrschen, während er für uns Deutsche den leichten Aether der Ideen in Anspruch nimmt. Sie haben unter der Verkümmerung des kirchlichen Lebens lieber Tempel des Apollo, der Musen und der Grazien sein wollen, als Werkstätten des heiligen Geistes."

Die Reformation war nur ein Zurückführen echter und ursprünglicher Bildung. Wie alle weltliche Bildung, Kunst und Wissenschaft auf die Culturvölker des Alterthums zurückweist, so alle geistige Bildung und Erziehung auf das Evangelium.

Luthers Humanismus war ein anderer, als der spätere. Er schrieb: „Die Sprachen sind um des Evangeliums willen da."

Das christliche Bildungsideal ist der Mensch Gottes, der vollkommen und zu allen guten Werken geschickt ist. Es ist der Christ, der ein lebendiges Glied ist an dem Leibe, von welchem Jesus Christus das Haupt.

Franke hat es wie Luther unternommen, den Neubau der Schule auf dem Grunde des Evangeliums aufzuführen. Das Geheimniß alles Bildens und Erziehens ruht in der Persönlichkeit.

Wo man den Ausgangspunkt von der Menschenwürde nimmt, statt von der Sünde; wo man aus verkehrter Liebe den Ernst des Gesetzes nicht walten läßt und den Gehorsam von der vernünftigen Einsicht abhängig macht: da erzieht man zu Ansprüchen, statt zu Pflichten; zur Selbstherrlichkeit, statt zum Dienen; da widerstrebt man Gottes Ordnung, die durch Glauben zum Erkennen, und durch Gehorsam zu der Wahrheit führt, welche frei macht.

Ruft die Zeit: Bildung macht frei! So muß die evangelische Schule antworten: „Die Wahrheit macht frei!"

Zweite Abtheilung: Erziehung.

1.

Mit unsrer Macht ist nichts gethan.

„Ernsthaft zu sprechen (sagt ein großer Pädagog der neuesten Zeit), es ist ganz erschütternd, die Macht des Bösen an solchen jungen Gemüthern zu beobachten, und wie machtlos jede Anstrengung dagegen ist. Es würde dem eingebildetsten Menschen auf Erden eine ganz deutliche Darstellung seiner eigenen Unzulänglichkeit geben, wenn er sehen muß, wie wenig er ausrichten kann, und wie seine eindringlichsten Worte gleich einer Kanonenkugel gegen ein Polster sind. Eine völlig gleichgültige Unempfindlichkeit reibt einen ganz zu nichte. So ist es nun einmal, und so wird es bleiben, und so viel es mich betrifft, kann ich bestimmt sagen, daß es so auch viel besser ist; denn es wäre doch zu brennend, könnte man wahrnehmen, daß diese jungen Gemüther wirklich durch Jemandes eigene Anstrengung vom Bösen hinweggeleitet sind; man wäre in bedeutender Versuchung, vor seinem eigenen Werke anzubeten. Wie es jetzt steht, ist dies Werk so sichtlich zerlumpt, daß man auch wider Willen erkennen muß, was für ein trauriges Götzenbild es abgeben würde." Und der das sagt, ist nicht etwa der Hausvater eines Rettungshauses für verwahrloste Kinder, sondern der Rector eines Collegiums für die Söhne der ersten Familien Englands, die Erben der britischen Pairie!

Des Menschen ganzes Thun zum Seligwerden ist nichts anderes als: Zittern, daß er nicht falle, und — Aufstehen, wenn er gefallen ist. Das Geschäft des Erziehers ist das einer Kindesmagd: Fallen verhüten und Gefallene aufrichten. Das Uebrige, das heißt: die Hauptsache ist Gottes Werk; Wachsthum und Gedeihen kommt einzig von Ihm.

2.

Wie erzieht der Lehrer in der Schule seine Zöglinge zum Gehorsam und dadurch zur christlichen Freiheit?

Ein Aufsatz darüber im Schulblatt für die Provinz Brandenburg, März und April 1856. Der Grundgedanke ist, daß der Lehrer, da er dem 4. Gebote gemäß als Stellvertreter Gottes vor den Kindern steht, auch seine Anweisung von Gott selbst haben muß. Diese Anweisung ist eine lebendige, großartige, schaubare Thatsache: es ist die Pädagogie Gottes an und in dem israelitischen Volke.

Gott wollte das ungehorsame Volk zum Gehorsam gegen seine Gebote führen, und dadurch für die Freiheit, die in der Erlösung durch seinen Sohn kommen sollte, empfänglich machen. Mittel zu diesem Zwecke waren: 1) das Sittengesetz und 2) das Ceremonialgesetz. Jenes wandte sich unmittelbar ans Herz; dieses sollte Gelegenheit geben, am äußern Gehorsam den innern zu erlernen. — So ist auch in der Schule die Thätigkeit der Erziehung eine zwiefache. Die Kinder stehen auf dem alttestamentlich gesetzlichen Standpunkte. Christliche Kenntniß und Erkenntniß darf man nicht für christliches Leben selbst halten. Strenge Beobachtung der äußeren Ordnung der Schule entspricht dem Ceremonialgesetz. Die Gewöhnung zu dieser äußern Ordnung gibt den Boden, die Grundlage alles Gehorsams.

Beförderungs- und Unterstützungsmittel des Gehorsams sind Strafe und Belohnung. Gott hat durch äußere Güter die Gehorsamen reichlich belohnt; er hat Lockmittel gebraucht. Kinder bedürfen solcher Lockung. Belohnungen dürfen nicht sparsam, sondern reichlich vertheilt werden. Aus lauter Güte muß man auch die Kinder zu sich ziehen, die es nicht verdienen. Nicht ganz verdorbene Kinder ausschließen von der Liebe, ist Gift für sie, ein Stachel, der Haß erweckt. Aber, wird nicht Ehrgeiz, Heuchelei entstehen? Gott hat's auch nicht verhüten können. Die Strafe ist nicht Besserungsmittel, sie kann es werden, aber ihrer Natur nach ist sie das Uebel, welches das übertretene Gesetz nach sich zieht. Sie hat den Zweck, das Ansehn des verletzten Gesetzes herzustellen. [1856.]

3.

Der gesetzliche und der evangelische Standpunkt des Erziehers.

Die religiöse Anschauung greift wesentlich in das Erziehungsgeschäft ein, dergestalt, daß sie zum Princip desselben wird. Derjenige, welcher nicht durch den Glauben um Christi willen gerecht werden will, wird auch nicht wissen, daß er an Christi Statt Barmherzigkeit da üben soll, wo man keine verdient; daß er seine Liebe nicht von den Schülern verdient haben will, sondern sie ihnen entgegenbringt, sie ihnen frei schenkt. [1858.]

4.

Was die städtischen Schulen gegen den bösen Geist der Zeit vermögen.

Dr. Philipp Wackernagel nennt in einem Programme der Elberfelder Realschule (1856) die Worte:

Grau, Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum —

die Lehrtafel des Satans, und meint, die Schule wisse, wie entsetzlich „des Lebens goldner Baum", den Mephistopheles meine, die jungen Knaben vergifte; sie habe dem Mammonsdienste, der Eitelkeit, dem Hochmuthe, dem Geiste der Brutalität, der von dem goldnen Kalbe über seine tanzenden und jubelnden Anbeter ausgeht, der Poesie des goldnen Baumes, wie des goldnen Kalbes, dieser ganz scheußlichen Gegenwart des heidnischen Lebens der Städte entgegenzuwirken, nicht ihr zu huldigen. Dann fährt er fort:

„Sie wirkt ihr entgegen, wie ein Mann, der mit dem Finger ins Wasser schreibt; vielleicht folgt seinem Schriftzuge einmal ein aufmerksames Auge. Laß dir an meiner Gnade genügen." Wie treffend, wie wahr zeichnet er die Wirksamkeit der Schulen! Wie ganz anders ists doch mit einer einfachen Landschule!

[1858.]

5.

Wie sich ein sicheres Pflichtgefühl bildet.

Gustav Freytag sagt in dem 2. Bande seiner Bilder aus der deutschen Vergangenheit Folgendes von den deutschen Fürsten des 16. Jahrhunderts:

„Das allgemeine Unglück der deutschen Fürsten war, daß sie in ihren gedrückten Unterthanen nur wenig fanden, was sich Scheu und Achtung erzwang. Denn gegen das ausschreitende Gelüst des Mannes festigen sich die innern Schranken in stiller Seele am leichtesten, wenn seine Erdenstellung einen starken Widerstand seiner Umgebung möglich macht. Ein sicheres Pflichtgefühl bildet sich nur unter dem Zwange eines starken Gesetzes. Wer darüber steht, dem wird es leichter, Großes zu empfinden, aber ungleich schwerer, dauerhaft das Rechte zu thun."

Die Stärke des Gesetzes liegt nun nach meiner Meinung darin, daß ihm unter allen Umständen Geltung verschafft wird, also in der consequenten Handhabung desselben. Es ist für die Bildung eines Pflichtgefühls gar hochwichtig, daß man auf die Erfüllung gegebener Verordnungen in der zähesten Weise hält, und lieber eine Härte sich zu Schulden kommen läßt, als eine schlaffe Handhabung einer verkündeten Zucht. [1862.]

6.

Das wesentlichste Mittel der Erziehung.

„Die Bildung des Gedankenkreises — sagt Herbart — ist der wesentlichste Theil der Erziehung. Nur dann hat man die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen und das günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt.“ [1870.]

7.

Die Kunst des Vergessens, ein schöner Theil der Erziehungskunst.

Lehre mich die Kunst des Vergessens, sprach Themistokles zu Jenem, der ihn die Kunst der Mnemonik lehren wollte. Ein großes Wort, das in dem Herzenskatechismus jedes Menschen, vor allem des Erziehers, mit goldenen Buchstaben eingeschrieben stehen sollte. Nichts erbittert, nichts entmuthigt, nichts entsittlicht also die Kinder mehr, nichts tödtet so alles Vertrauen und alle Liebe in ihnen, als dieses Nachtragen, dieses immer wiederholte Aufrücken eines begangenen Fehltritts, zumal wenn es mit Ironie und Spott geschieht. Ein Kind hat nie mehr als nach

erlittener Strafe das Recht zu verlangen, empfindet auch nie stärker das Bedürfniß, daß ihm der Erzieher das Herz nicht verschließe, daß er ihm die alte Liebe zeige . . . .

(Aus einem Vortrage über die Lüge der Kinder von Th. Weber.) [1869.]

8.

Trebonius, Dr. Martin Luthers Lehrer in Eisenach.

Dr. Luther schildert seine Lehrer, die er in Mansfeld gehabt, als ungeschickte Schulmeister, die oft feine Ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verdorben hätten und mit Kindern oft nicht anders umgegangen wären, als Stockmeister mit den Dieben. Dagegen habe er in Eisenach einen vortrefflichen Lehrer gehabt, Trebonius mit Namen. Wenn derselbe in die Classe eingetreten, habe er zu seinem Schulgehilfen gesagt: „Es sitzen hier Knaben, aus welchen Gott Bürgermeister, Kanzler und Doctores macht.“ Gewiß liegt in dem, was Trebonius gesagt, ein Zeichen humaner und edler Auffassung des Lehrerberufs, etwas Vorbildliches für jeden Lehrer; indeß möchte ich doch rathen, das Gesagte alle Tage bloß zu denken, aber nicht vor den Schülern auszusprechen. [1869.]

9.

Aus Bogumil Goltz: Weltklugheit und Lebensweisheit.

„Wem die Welt nichts mehr zutraut, der hält es auch nicht mehr der Mühe werth, etwas zu scheinen oder etwas zu sein; und wo die Selbstachtung, wo das freie, gute Gewissen fehlt, da mangelt nicht nur der Impuls und Untergrund zur Tugend und Ehrenhaftigkeit, sondern die Sicherheit und Unbefangenheit des Gemüths, aus der jede Freiheit des Geistes und auch diejenige hervorgeht, welche uns Tact und Maß finden läßt.“

Damit ist dem Lehrer gesagt, daß er in seinen Schülern Vertrauen zu ihrer Kraft und Begabung wecken muß, nicht zur hochmüthigen Erhebung, sondern um die Trägen zu spornen, ihr Pfund nicht im Schweißtuche der Trägheit zu verbergen, und die Schwachen, um sie nicht an sich verzweifeln und dem Unmuthe verfallen zu lassen. [1869.]

10.

Was beherrscht den sittlichen Menschen?

„Nicht zur Gewohnheit gewordene Begriffe, sondern zur Gewohnheit gewordene Gefühlszustände beherrschen den sittlichen Menschen.“

Dr. Döderlein sagt in einer seiner Schulreden: „Ein alter Redner, der das Leben und den Menschen kannte, behauptet, daß das Treiben und die Gewohnheiten der Menschen ihren Character und Willen bestimmen, nicht umgekehrt.“

11.

Des Lehrers Vertrauen und Weisheit.

Philipp Wackernagel sagt in seiner Vorrede zu Luthers Liedern: „Was Vertrauen und Weisheit immer thun, ist das: das Gute aufsuchen, erkennen und pflegen, das Verkehrte aber bessern oder wegschaffen.“ O, daß ich nicht blos Zeit hätte, dies Wort auszudenken, sondern mehr noch die Kraft, es auszuführen. Ja, in jedem meiner Schüler steckt Gutes, das von mir aufgesucht, erkannt und gepflegt werden sollte, und Verkehrtes, an dessen Beseitigung ich zu arbeiten habe. Aber ach! wie ist man mehr geneigt, das Verkehrte zu erkennen und nicht das Gute, und darum auch nicht geschickt, dem Verkehrten dadurch die Lebensluft zu entziehen, daß man das Gute pflegt. Mit

Vertrauen begegnen, das adelt, das hebt. Wenn ein Mann in einer Stellung, wie die meinige, mit den entfärbten Haaren auf dem Haupte, den Buben, die vor ihm sich fürchten, mit Vertrauen, mit einer Leutseligkeit, die die Würde bewahrt, begegnet: da muß das Gute sich gekräftigt im Schüler fühlen, da muß das Herz aufgethan und der Wille fügsam und entschlossen werden.

Ja, ich weiß es. Selig seid ihr, so ihrs wisset, selig seid ihr, so ihrs thut.

12.

Ein interessanter Casus.

Ein Pfarrer hat einmal gesagt: wir Pfarrer sollten uns die Wundärzte zum Muster nehmen. Wenn da einer einen recht gefährlichen Beinbruch zu curiren hat und er begegnet einem Zunftgenossen, so ruft er ihm zu: Herr College, ich habe einen interessanten Casus! — und sein Herz ist voll Muth und Eifer, hier ein Meisterstück seiner Kunst zu beweisen. Ich sage nun, wir Lehrer sollten uns auch die Wundärzte zum Muster nehmen und, wenn wir einen Schüler, oder deren mehrere in unserer Classe hätten, die krank und gebrechlich wären, nicht, wie es gewöhnlich geschieht, gegen Collegen über sie klagen und schließlich sie aufgeben, sondern ihnen Arzt im Besondern werden und mit Fleiß und Eifer und Hoffnung sie in die Cur nehmen. Was dazu gehört, ist freilich neben psychologischem Tacte noch ein Anderes, was man sich nicht geben, sondern nur vom HErrn erbitten kann: ein Herz voll Jesusliebe. Der kann freilich nur allein der Arzt sein, aber er will's durch mich sein. Mein Herr und Heiland, hilf mir doch, daß ich in meiner Schule und Classe an solchen interessanten Fällen, deren es alle Jahre viele gibt, meine Liebe zu dir beweise! [1862.]

13.

Die Bedeutung des Willens.

Arthur Schopenhauer's Philosophie hat bei ihrem Graben nach löcherigen Brunnen doch eine Wasserader gefunden, die darin liegt, daß er das, was er den Intellect nennt, als abhängig vom Willen erkannt hat. Er sagt: „Der Intellect als bloßes Werkzeug des Willens ist von ihm so verschieden, wie der Hammer vom Schmied. So lange bei einer Unterredung der Intellect allein thätig ist, bleibt solche kalt. Es ist fast, als wäre der Mensch selbst nicht dabei. Auch kann er dann sich eigentlich nicht compromittiren, sondern höchstens blamiren. Erst wenn der Wille ins Spiel kommt, ist der Mensch wirklich dabei: jetzt wird er warm, ja es geht oft heiß her. Immer ist es der Wille, dem man die Lebenswärme zuschreibt; hingegen sagt man: der kalte Verstand, oder eine Sache kalt untersuchen, d. h. ohne Einfluß des Willens denken. — Versucht man das Verhältniß umzukehren und den Willen als Werkzeug des Intellects zu betrachten, so ist es, als machte man den Schmied zum Werkzeuge des Hammers." Professor Leo macht dazu folgende Bemerkung: „Aus diesen ganz richtigen Wahrnehmungen kann jeder sich überzeugen, daß er in der Welt mit Gründen des Verstandes nichts ausrichtet, wenn er nicht zuvor die Energie des Willens zu seinen Gunsten erregt hat, und daß der, welcher das Letztere versteht, so lange nothwendig der Sieger ist in der Welt, bis er gerade hierin seinen Sieger findet. Gründe der Einsicht allein laufen ab wie Regentropfen auf polirtem Bleche. Alles erfolgreiche Handeln hängt von einer Willensansteckung ab, was sich besonders Religionslehrer merken sollten. Religion wird durch kalte Lehre nur schwach unterstützt, aber durch Ansteckung mit sittlicher Lebenswärme wesentlich verbreitet."

14.
Die Liebe gewinnt.

Möser hat gesagt: „Einer allgemeinen Erfahrung zu Folge bringt man ein Kind mit einem Zuckerbrote weiter, als mit den besten Schlüssen.“ — Nun soll ja die Schule nicht, wie die Philanthropen gethan, Zuckerbrot in Wirklichkeit zeigen und reichen; das pflegt blos einmal im Schulleben jedes Kindes vorzukommen, wenn es den ersten Gang zur Schule thut, aber wir haben Zuckerbrot genug für das Kind in dem, was sein Herz gewinnt und seine Lust zum Lernen erweckt. Wollte Gott uns Lehrer alle mit seiner Liebe, mit der Heilandsliebe erfüllen, dann wird es den Kindern an Zuckerbrot, das ist Liebeswort und Liebesthat, nicht fehlen. [1863.]

15.
Sittliche Aufgaben.

Dr. Saalborn verlangt, daß man die Schüler verpflichte, Sprachfehler zu meiden, daß man das Richtigsprechen zu einer sittlichen That des Willens bei ihnen mache. Das ist ein schöner Standpunkt. Siehe mein Referat in der Section des Evangel. Schulvereins vom 24/11 1864. Wohin weist aber solch löbliches und recht pädagogisches Vornehmen in Bezug auf den Religionsunterricht? Da gibt es die nothwendigsten und klarsten Aufgaben, die dem Schüler zu stellen sind.

Ach, wie viel wird da versäumt. Da wird gelehrt und gelernt, und wohl auch gebetet und ermahnt, da wird wohl auch einmal wirksam an das Herz der Schüler gegriffen, aber sittliche Aufgaben in aller Form und Dringlichkeit werden nicht gestellt. Und doch ist der Wille anzufassen! Wie denke ich mir das? Zuerst ists nöthig, daß ich das Herz meiner Schüler gewinne da-

durch, daß ich ihnen allezeit ein Herz entgegen bringe. Sie müssen schauen und erfahren, daß ich's gut mit ihnen meine, daß ich Sorge für sie habe. Habe ich sie für mich gewonnen, dann kann ich ihnen sittliche Aufgaben stellen, die natürlich so recht in ihr Leben eingreifen müssen. Zuerst, daß sie alle Abend und alle Morgen beten. Das ist die Grundaufgabe. Darüber spricht man ganz offen mit ihnen, und fragt dann auch öfter nach, ob es geschehen. Eine zweite ist die Wahrhaftigkeit. Eine dritte der kindliche Gehorsam gegen die Eltern. Eine vierte ist die Freundlichkeit und Gefälligkeit gegen Geschwister und Mitschüler. Ein fünfte die Ehrerbietung gegen das Alter und die Obrigkeit. Eine sechste die Unterdrückung der Schadenfreude und des Neides. Und so mit Herzenskenntniß weiter, die Ruhe und die Sitte in der Schule nicht zu vergessen. Sollte da nicht unter Gottes Segen und Beistand eine sittliche Umwandlung eintreten? Solchem Vornehmen, solcher Arbeit kann Gott nicht fern bleiben, dazu muß Er helfen durch seinen Geist. — Ach, mein Herr und mein Gott, wenn du mir wolltest das geben! Ach, bereite mir die Seligkeit, die darin liegt, um deines lieben Sohnes Jesu Christi willen! Amen. [1864.]

16.

Ein Wort von Göthe.

„Wenn wir die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollen, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind." Darin steckt eine ganze volle Pädagogik.

17.

Von Dr. Ludwig Döderlein.

1. Der Lehrer gebe, so oft als er kann, seine Zufriedenheit laut, aber mit ruhigem Ernste zu erkennen, und wenn er gar loben kann, so lasse er die Schüler die lebhafte Freude, die es ihm macht, fühlen und empfinden. Nur die gemeine Natur zeigt sich gegen das Lob aus dem Munde des Lehrers gleichgültig.
2. Am stärksten ist, wer mit dem geringsten Kraftaufwande sein Ziel in der Disciplin erreicht; die Stufenleiter ist: die Faust, das Wort, der Blick, der Gedanke (z. B. Innehalten, wenn Einer plaudert, aber ohne durch Blick zu strafen).
3. Die Ehrfurcht zurückzudrängen, damit die Liebe desto mehr Platz gewinne, ist ein bedenkliches Verfahren, mit dem man sich nicht einmal Dank verdient; denn das Gefühl der Ehrfurcht steht an wohlthuender Kraft auf der gleichen Stufe mit der Liebe, und je kräftiger der Knabe und Jüngling — wenn er nicht wirklich gemeiner Natur ist —, desto unentbehrlicher erscheint ihm jenes Gefühl.
4. Das Beste ist, wenn der Schüler seinen Lehrer liebt und sich vor ihm schämt; das zweitbeste, wenn er ihn fürchtet; schlimm, wenn er ihn haßt; das schlimmste, wenn er ihn verachtet.

18.

Macht haben über die Geister.

Vilmar sagt: Auf dem Gebete beruht zuletzt alle Gewalt über die Geister. Das gepredigte Wort hat Gewalt über die Geister, dann, wenn du deinem eigenen ganzen Wesen nach dich eins fühlst mit diesem Worte. Aber wir haben Gewalt über die Geister auch ohne den Verkehr des Mundes, blos durch unser

Gebet. Sich mit Gott eins wissen, eins fühlen, das ist das Geheimniß der Gewalt über die Geister. Die Gewalt über die Geister ist gegeben in der Sanftmuth. „Die rechte Sanftmuth ist, wie Vilmar sagt, die großartige Ruhe, welche über den Dingen und Personen steht, eine königliche Eigenschaft: Königsruhe und Königsmilde. Das Bewußtsein, wie Gott mit Gnadenerweisungen uns begegnet, wo er strafen könnte, führt dahin, den Aufwallungen und Verfehlungen des Nächsten gegen unsre Person und Art, gegen unsre Erkenntniß oder Pädagogie, nicht wieder Aufwallungen entgegenzusetzen, sondern stillen Herzens zu werden und das Gebet zu handhaben. So fern und so lange ich aber noch unruhig, bitter und nervös gereizt bin, habe ich keine Gewalt über die Geister.“ Das merke dir! [1868.]

19.

Noblesse oblige.

Es sagt zwar ein Sprüchwort: auf einen groben Klotz gehört ein grober Keil. Aber die Erfahrung zeigt, wie man einen aufgeregten Grobian durch ein ganz ruhiges, feines, freundliches Begegnen völlig entwaffnen, besänftigen und geneigt machen kann, sich belehren und verständigen zu lassen. Das obige Wort spricht aus, daß ein feines, edles und wohlwollendes Benehmen gegen Andere dieselben gewinnt, einnimmt, sie verbindet, sie zu Dank verpflichtet; sie willig macht, Dienste zu übernehmen und zu besorgen. Die Noblesse ist eine Macht. Sie ist Umgangsbildung, die aber doch auf die Gesinnung zurückzuführen ist, in ihr den Grund hat. — Das Wort hat seine Geltung auch im Unterrichte, im Umgange mit den Schülern; sie bändigt, sie drängt das Rohe zurück, sie gewinnt den Schüler, macht ihn fügsam und willig. Solche Noblesse kann sich z. B. zeigen,

wenn ich das Betragen des Schülers oder seine Arbeit zu tadeln habe, oder wenn ich ihm etwas auftrage. [1865.]

20.

Ein Wort aus Macbeth.

Duncan, der König von Schottland, sagt zu Bankow, einem seiner Feldherrn:

„Laß dich umschließen und an mein Herz dich drücken!"

Und Bankow antwortet:

„Wachs' ich da, so ist die Ernte euer!"

Zwei Anwendungen sind mir von Bankows Worte in den Sinn gekommen.

Wenn die Schüler am Herzen des Lehrers wachsen, wenn er sie immer treuer auf seinem Herzen trägt, wenn sie ihm, wie man wohl sagt, ans Herz gewachsen sind, also, daß er sie mit seinem Herzblut nährt, mit dem, was ihm selbst das Liebste, Theuerste, Heiligste ist: gewiß steht ihm dann eine Ernte in Aussicht, dann muß in dem Herzen der Schüler etwas reifen, was einer höhern Welt angehört, dann muß in ihnen ein Zug nach oben sich bilden, der Früchte des Geistes zeitigt.

Die zweite Anwendung ist eine umgekehrte, die aber mit der ersten gewissermaßen zusammenfällt.

Der Lehrer soll an dem Herzen seiner Schüler wachsen. Er soll in ihrem Vertrauen zunehmen, in ihrer Liebe und Anhänglichkeit zu ihm. Sein Wesen soll in ihnen Gestalt gewinnen. Die Persönlichkeit ist's ja, die erzieht. Eine lebendige Persönlichkeit bildet sich in denen, auf die sie wirkt, ab. Dem eifrigen Lehrer ist das Streben nicht unbekannt, seine Schüler so zu erziehen und zu bilden, wie er selbst ist. Und wie freut er sich, wenn er Erfolge sieht. Ja, wenn er in seinen Schülern wächst, da hat er eine gute Ernte zu erwarten.

Doch steht das Gesagte nicht in Widerspruch mit dem Worte von Paulus, daß Christus in uns eine Gestalt gewinnen soll? Gewiß nicht. Denn es ist von solchen Lehrern und Erziehern die Rede, in denen durch den Glauben Christus bereits eine Gestalt gewonnen hat und durchscheint, die in irgend einem Maße Gefäß und Träger des Geistes Christi sind. [1865.]

21.

Die Novelle von Göthe: das Kind mit dem Löwen.

Der Gedanke, dessen Träger diese Novelle ist, verdient allen Lehrern recht warm ans Herz gelegt zu werden. Ein Knabe besiegt einen Löwen, fängt einen entsprungen Löwen wieder ein. Der Gedanke ist: Selbst über das Unbändigste, Unüberwindliche siegt die Macht des Kindes, d. h. die Kraft, die auch im Schwächsten durch den Glauben, der im Gebete sich enthüllt, mächtig und durch die Liebe wunderthätig und in der Musik gewaltig ist. — Das Kind sang die schöne Strophe:

Denn der Ew'ge herrscht auf Erden,
Ueber Meere herrscht sein Blick;
Löwen sollen Lämmer werden,
Und die Welle schwankt zurück.
Blankes Schwert erstarrt im Hiebe,
Glaub' und Hoffnung sind erfüllt;
Wunderthätig ist die Liebe,
Die sich im Gebet enthüllt.

Danach ist der unbändige Löwe nicht getödtet, sondern gezähmt worden, danach soll die unbändige Welle nicht untergehen, sondern leise zurückschwanken und im ruhigen, klaren Meeresspiegel sich stillen. [1847.]

22.

Aus einem Programme

von Dr. Ellendt. (1853.)

1. Wie lange wird man es in der Schulpädagogik noch verkennen, daß nicht das Wissen, sondern das Können den Werth des Menschen bestimmt.
2. Nur das hat Werth und Bedeutung in der Erziehung, was den Geist Erlerntes zu verarbeiten und unmittelbar zu verwenden lehrt, oder was den Menschen durch Erkenntniß seiner natürlichen Sündhaftigkeit dem Erlöser in die Arme treibt.
3. Die Völkergeschichte ist in dem Sinne zu lehren, daß eine Erkenntniß des lebendigen Gottes und seiner Geschicke gewonnen wird.
4. Was wir hören, das vergessen wir bald; was wir üben, halten wir fest.

23.

Die Schule und das Haus.

Daß der Wille auch der Besseren jetzt weniger stark und energisch ist, und daß die gleiche Kraft nicht mehr das Gleiche ausrichtet, ist, wenn wir von den Mängeln der Lehreinrichtungen absehen, nicht geradeaus Schuld der Jugend, sondern vieler Väter und Mütter, besonders der ersteren. Denn im Durchschnitte wird sichs wohl so finden, daß die Mütter der Erziehung ihrer Kinder mehr von ihrer Bequemlichkeit opfern, als die Väter, und daß den Müttern mehr als diesen das Seelenheil der Kinder am Herzen liege. Was vom Hause aus die Wirksamkeit der Schule schwächt, das sind nicht einzelne grobe sittliche Gebrechen, sondern das ist eine ziemlich allgemeine Richtung, die ganz unschuldig erscheint, die auf einen durchaus nicht unsittlichen Lebensgenuß, der Anspruch an Behaglichkeit des Daseins, die Gewohn-

heit, sich nach seiner Weise gehen zu lassen, oder sich keinen Zwang aufzulegen, der nicht etwa durch den Beruf oder äußere Noth geboten ist. Dieser Anspruch an das Recht, sich nach seiner Weise gehen zu lassen, hat unter dem Namen des Individualismus einen Lobredner an einem berühmten Geschichtsforscher gefunden, welcher sogar von der Herrschaft desselben die Verjüngung, vielleicht die Rettung Europas erwartet. Derselbe Anspruch wird anerkannt von Behörden, welchen die Sorge für die Sitten anbefohlen ist, wie er auch von Solchen, die sich selbst und andern als Propheten der öffentlichen Meinung erscheinen, hitzig und mit den Waffen des Hohnes gegen Andersdenkende, z. B. gegen gläubige Seelsorger, verfochten wird. — Gar oft habe ich in ***, wenn es nicht vorwärts gehn wollte und ich mir ganz hülflos gegenüber dem Geiste der Zeit vorkam, gedacht, und es auch wohl gegen befreundete Amtsgenossen geäußert: um einmal durchzudringen, müßte ich eigentlich neben der Gewalt über die Schule, auch die der Stadtvorsteher und der Regierung selbst in Händen haben. Doch das war ein Wunsch, wie jener der Mutter der Kinder Zebedäi, oder wie das Gelüsten der beiden Donnerskinder selber. — Unser Wirken wird das rechte und durchgreifende nur dann sein, wenn es die Vergleichung mit dem Sauerteig verdient. Wie oft habe ich das erlebt, daß die Schule für den Knaben eine Wehr gegen die üblen Einflüsse des Hauses wurde! Freilich noch öfter das andere, daß man sah, wie viel besser es mit einem Knaben werden könnte, wenn das Haus ein anderes wäre. Aber wenn auch nur wenige Beispiele beweisen, daß die Schule einer Menschenseele trotz der Mißleitung im Hause helfen könne, so muß das auch bei mehreren Seelen möglich sein.

(Oberstudienrath Dr. Roth.)

24.
Zucht!

Frau von Genlis, auf Besuch nach London gekommen, richtete an Edmund Burke die Frage, was denn eigentlich so viel Tüchtigkeit unter den Engländern bessern Standes erzeuge? Burke gab ihr fürs Erste keine Antwort, lud sie aber ein, mit ihm nach dem Hyde-Park zu fahren, und hier deutete er auf die Haselnußsträuche zur Antwort auf ihre Frage. — Wenn Samuel Parr, ein angesehener Geistlicher — bei Georg IV. so wohl gelitten wegen seiner geistreichen Unterhaltung, daß er an dessen Tafel seine Tabakspfeife mitbringen durfte — gefragt wurde, wie dieser und jener als Zögling in seiner Privatschule gewesen sei, und aussprechen wollte, daß er Freude an ihm erlebt habe, so sagte er: „Ich habe ihn gestrichen.“

25.
Der Eigensinn.

Er ist der Ausdruck der Erbsünde als Gestalt gewinnende Sünde; des Kindes Willen gegenüber dem Willen der Eltern. Das Mittel des Beugens und Brechens ist nicht immer, wenn gleich oft, das richtige, cf. Röm. 9, 22 u. 3, 24. 25. Gott wies den Menschen aus dem Paradiese, als dieser seinen eigenen Willen sich zum Bewußtsein gebracht hatte. Hier ist ein Gottesfinger für die Pädagogik. Die Geschichte des Reiches Gottes ist der Weg, den uns Gott als Erzieher gegeben hat. Der gebrochene Eigensinn enthält unter den Scherben nicht selten den gebrochenen Character, und die lenksam gewordenen Kinder sind nicht selten willenslahme Satansdiener geworden. Den Eigensinn so zu lenken, daß der Eigenwille der Wille eines Höhern, des Vaters, Gottes

werde, das ist ein Mitarbeiten des Erziehers am, oder sagen wir ein Vorarbeiten desselben für das Erlösungswerk.

(Scheibert in der Pädagog. Revue. 1854.)

26.

Das Ehrgefühl.

Palmer sagt: „Ehrgefühl ist derjenige Sinn, der auch das Kind bestimmt, seine eigene Würde zu wahren, und alles Schande bringende zu meiden; die Zucht hilft dazu, indem sie an des Kindes Ehrgefühl appellirt, sei es, um von einer Handlung abzuhalten, sei es, um dasselbe zu strafen." — Dagegen bemerkt Scheibert: „Das Kind hat nichts zu wahren als seinen Gehorsam und seine Pflicht, es hat kein Urtheil über Schande und Ehre, an das man appelliren könnte, es soll ein sittliches Urtheil über eine Handlung gewinnen, und darum wird die Zucht gar oft dem hier angenommenen natürlichen Ehrgefühl des Kindes entgegentreten müssen. Obwohl es in der Revue überflüssig ist, noch hier wieder auf dies gottlose Ehrgefühl in der Zucht zurückzukommen, so wollen wir nur ganz kurz unsern Gegensatz gegen die herkömmliche Pädagogik aussprechen. Gewöhnlich wird Gerechtigkeit mit Ehre verwechselt. Die Ehre gehört in das Gebiet des Lohnsystems. Ein Ehrgefühl als ein subjectives Anerkennen des eigenen Werthes und Beanspruchen dieser Anerkennung bei Andern ist und bleibt ein unchristliches und sündliches, selbst auch dann noch, wenn es mit dem Dankgefühl gegen Gott, als dem Geber alles Guten, also auch des persönlichen Werthes (der Pharisäer und Zöllner) förmlich überdeckt wird. Familien-, Standes-, Volks- und Vaterlandsehre sind von dem Ehrgefühle des Subjectes ganz different. In diesen Verhältnissen ist die Ehre einerseits ein Lohn und andererseits ist sie Anerkennung und ein Rechtsschutz, der außer dem

geschriebenen Gesetze als ein höheres menschliches Gesetz sich gebildet hat; und es ist die der Familie, dem Stande, dem Volke, dem Vaterlande im gemeinsamen Bewußtsein zuerkannte moralische Persönlichkeit. Daß endlich doch einmal dies Capitel vom Ehrgefühle und seiner Verletzung der gottlosen Zuchtlosigkeit, die hierin liegt, ein Ende machte! Unsre Federstriche sind bisher nicht grob genug gewesen, um den Zionswächtern über die Erziehung auch nur die Augen zu öffnen. Es gibt nur eine Ehre, und das ist die bei Gott.

(Pädagog. Revue. 1854.)

27.

Aus „Wiese's deutsche Briefe über englische Erziehung."

1. Erziehung ist mehr eine Inspiration, eine Kunst, als eine Wissenschaft.
2. Durch Ernst und Milde, durch sittliche Würde in dem Wesen des Lehrers wird dem Schüler Character mitgetheilt.
3. Der schwere Stand, den unsre Schulen hinsichtlich der Erziehung haben, rührt davon her, daß es uns an einem stark ausgeprägten Familienleben fehlt, aus welchem der Zögling bestimmte feste Angewöhnungen, vorzüglich in Bezug auf Religion und Achtung vor dem Bestehenden, dem Gesetze und Herkommen mitbringt.
4. Der Lehrer muß den Schüler rücksichtsvoll behandeln aus Achtung vor der persönlichen Berechtigung, die auch der Knabe hat.
5. Je mehr Vertrauen man einem Schüler beweist, desto mehr wird er trachten, es zu verdienen.
6. Es ist weit wichtiger, in dem Verhalten zur Jugend gewisse durchgreifende Principien zu beobachten, als neue Methoden sich anzueignen.

7. Nicht Maßregeln, sondern Männer brauchen wir. (Nicht Methoden, sondern Lehrer brauche ich, die ein Herz haben.)
8. Wo ein Lehrer es dahin bringt, daß er gefürchtet wird, ist Gefahr da, daß er betrogen werde.
9. Nicht fertige Resultate entgegenbringen, sondern durch angestrengte Arbeit sich erarbeiten.
10. Die selbstständige Anstrengung ist hundertmal mehr werth, als das Ergebniß der Anstrengung — das Wie wichtiger, als das Was in der Pädagogik.

28.

Ein Ausspruch von Lavater.

„Ich wollte mit der frohen Ueberzeugung: nicht umsonst gelebt zu haben, die Augen schließen, wenn ich auch nur zehn Menschen davon überzeugen könnte, daß die einzig wahre Methode weiser und probehaltiger Erziehung und Menschenbildung die ist: 1) Thun, 2) Empfinden, 3) Denken — und daß es die unnatürlichste und verderblichste Methode ist, wenn man die Sache umkehren will: Denken, Empfinden, Thun. Wie lernen die Kinder Vater und Mutter sagen? Erst ganz mechanisch, dann folgt die unentwickelte Empfindung, das anmuthige Hinstreben nach dem liebenden Wesen, welches sie Vater oder Mutter nennen, und erst bei reiferen Jahren wird diese Empfindung zu klaren, deutlichen Gedanken, was Vater oder Mutter sei. Wie unsinnig wären die Eltern, die beim Gedanken, beim klaren, deutlichen Begriff von Vater, Mutter, Kind anfangen und aus diesem die Empfindung der Liebe erzwingen oder herausdemonstriren wollten und aus dieser den Gehorsam. Vom blinden Gehorsam muß angefangen werden, aus diesem muß Empfindung, und aus beiden Vernunft und Gedanke werden. Alles

Uebel in Haushaltungen, Schulen, Staaten, Armeen und großen Reichen entsteht aus der Verkehrung dieser Methode der Natur."

29.

Ehrliebe, nicht Ehrgeiz!

„Wir sehen und hören hie und da unbedenklich den „Ehrgeiz" der Schüler herausfordern und wohl gar allen Ernstes jedem zumuthen, sich vor den andern „auszuzeichnen"; aber die Lehrer der hiesigen Anstalt sind Eines Sinnes, solche Verantwortung nicht auf sich zu laden, und wollen, wo es ihnen nicht gelingt, oder unmöglich scheint, eigensüchtigen Ehrgeiz in sittliche Eigenliebe läuternd umzuwandeln, dann wenigstens ihn nicht nähren, nicht fördern, nicht durch ihre Billigung und Mitwirkung heiligen.

Die Ehrliebe ist nicht etwa ein gelinderer, gemäßigter Ehrgeiz; sie ist für den Menschen in gleichem Grad ein guter Genius, wie der Ehrgeiz ein böser ist; der Ehrgeizige will mehr sein und scheinen als andere; ringt einzig nach Tugenden, welche glänzen; er zählt die Urtheile der Menschen, ohne sie zu wägen, und verschmäht es nicht, das zu scheinen, was zu sein ihm die Kraft fehlt; der Ehrliebende dagegen will nicht leuchten und strahlen, sondern nur fleckenlos sein, scheut nur den Tadel solcher Stimmen, die er der Stimme Gottes am ähnlichsten glaubt; er rettet, wo er kann, seinen guten Namen nicht aus Menschenfurcht, oder Selbstsucht, sondern blos, weil mit dem guten Namen das Vertrauen der Mitmenschen und die Brauchbarkeit in der menschlichen Gesellschaft verscherzt ist. Ihn kann kein Mißlingen kränken, sondern nur die Schuld, ihn demüthigt nicht die Erfahrung, hinter andern Menschen, sondern nur das Bewußtsein, hinter seinen Kräften, seiner Pflicht, seinem Beruf zurückgeblieben zu sein. Das ist die Ehre, die der Greis, der Mann,

der Jüngling und selbst der Knabe nur zu wahren braucht, weil er mit ihr geboren wird, wie mit der heiligen Schaam; das ist der Ehrtrieb, den der Vater, der Erzieher, der Lehrer pflegen muß vom zarten Alter an, und vor allem andern von neuem pflanzen muß, wenn er Schaden genommen.“ Döderlein.

30.

Die Hausbesuche des Lehrers.

Sie sind wichtig, aber man muß erst lernen, sie nützlich zu machen. Es geht nicht alles so gleich. Man darf es nicht dem Zufall überlassen, ob ein Gewinn sich ergibt; man muß etwas als Ziel ins Auge fassen. Bei den Kleinen ists das Gebet. Da kann man geradezu fragen, ob denn die Kinder auch thäten, was ihnen befohlen worden sei. Bei den Großen ist es schwerer. Ein Punkt zur Anknüpfung, abgesehen von dem, der das Betragen betrifft, ist die künftige Bestimmung des Knaben. Daß der Lehrer danach fragt, gefällt den Eltern. Weiter kann es der Umgang des Knaben sein. Ein dritter Punkt, über den sich sprechen läßt, ist der abendliche Ausgang, daß er dem Knaben verwehrt wird. [1855.]

31.

Ueber die Bedeutung der Furcht.

In einem Protokolle habe ich die Frage angeregt, wie kann man Furcht vor Gott erwecken? Und habe ich gemeint, daß die Frage, wie man natürliche Furcht erwecken könne, zur Beantwortung verhelfe.

Göthe spricht sich in Wilhelm Meisters Wanderjahren (zweites Buch, erstes Capitel) über Furcht und Ehrfurcht so aus: „Gesunde Kinder, versetzten jene, bringen viel mit, die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nöthig hätte;

dieses zu entwickeln, ist unsere Pflicht, öfters entwickelt sich's besser von selbst. Aber eins bringt niemand mit auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei. Könnt ihr es selbst finden, so sprecht es aus. — Wilhelm bedachte sich eine kurze Zeit und schüttelte sodann den Kopf.

„Jene, nach einem anständigen Zaudern, riefen: Ehrfurcht! Wilhelm stutzte. Ehrfurcht! hieß es wiederholt. Allen fehlt sie, vielleicht euch selbst.

„Dreierlei Geberde habt ihr gesehn, und wir überliefern eine dreifache Ehrfurcht, die, wenn sie zusammenfließt und ein Ganzes bildet, erst ihre höchste Kraft und Wirkung erreicht. („Die Ehrfurcht vor dem, was über uns ist; die Ehrfurcht vor dem, was uns gleich ist; die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist.") Das erste ist Ehrfurcht vor dem, was über uns ist. Jene Geberde, die Arme kreuzweis über die Brust, einen freudigen Blick gen Himmel, das ist, was wir unmündigen Kindern auflegen und zugleich das Zeugniß von ihnen verlangen, daß ein Gott da droben sei, der sich in Eltern, Lehrern, Vorgesetzten abbildet und offenbart. —

„Es leuchtet mir ein, versetzte Wilhelm, deßwegen liegt die Menge wohl so im Argen, weil sie sich nur im Element des Mißwollens und Mißredens behagt; wer sich diesem überliefert, verhält sich gar bald gegen Gott gleichgültig, verachtend gegen die Welt, gegen seines Gleichen gehässig; das wahre, ächte, unentbehrliche Selbstgefühl aber zerstört sich in Dünkel und Anmaßung. Erlauben Sie mir dessen ungeachtet ein Einziges einzuwenden: Hat man nicht von jeher die Furcht roher Völker vor mächtigen Naturerscheinungen, und sonst unerklärlichen, ahnungsvollen Ereignissen, für den Keim gehalten, woraus ein höheres Gefühl, eine reinere Gesinnung sich stufenweise entwickeln sollte? — Hierauf erwiderten jene: Der Natur ist Furcht

wohl gemäß, Ehrfurcht aber nicht; man fürchtet ein bekanntes oder unbekanntes mächtiges Wesen: der Starke sucht es zu bekämpfen, der Schwache zu vermeiden, beide wünschen es los zu werden und fühlen sich glücklich, wenn sie es auf kurze Zeit beseitigt haben, wenn ihre Natur sich zur Freiheit und Unabhängigkeit einigermaßen wieder herstellte. Der natürliche Mensch wiederholt diese Operation millionenmal in seinem Leben; von der Furcht strebt er zur Freiheit, aus der Freiheit wird er in die Furcht getrieben und kommt um nichts weiter. Sich zu fürchten ist leicht, aber beschwerlich; Ehrfurcht zu hegen, ist schwer, aber bequem. Ungern entschließt sich der Mensch zur Ehrfurcht, oder vielmehr entschließt sich nie dazu; es ist ein höherer Sinn, der seiner Natur gegeben werden muß. — Keine Religion, die sich auf Furcht gründet, wird unter uns geachtet. Bei der Ehrfurcht, die der Mensch in sich walten läßt, kann er, indem er Ehre gibt, seine Ehre behalten; er ist nicht mit sich selbst veruneint, wie in jenem Falle."

Dr. K. Hase in Jena sagt bedeutsam, aber einleuchtend wahr: „Aus der Macht über die Herzen geht alle wahrhafte Macht hervor." Das ist ein Satz für dich, du Lehrer, wenn du regieren willst in einer Schule, in einer Classe. Eine Macht über die Herzen mußt du dir erringen. Aber was beherrscht, was soll das Herz deiner Schüler beherrschen? Unstreitig kann Furcht und Liebe das sein, denn die Furcht ist gleich der Liebe eine Macht. Aber sie ist doch keine ethische Macht, sondern eine natürliche, die darum nicht beseligt, sondern Pein hat. Aber ob nicht die Furcht in der Entwicklung des Menschen eine Berechtigung hat? Zusagen will es mir nicht, aber was lehrt die Erfahrung? Was sollen Eltern thun gegen das Böse im Kinde? gegen seinen Eigenwillen, seinen Trotz? Belehrung hilft nicht,

freundliches Zureden auch nicht, aber die Ruthe hilft, die Drohung, die Strafe! — Es entsteht die Frage, ist es sittlich berechtigt, bei der Erziehung die Furcht als Mittel zu gebrauchen?

[1856.]

Der Herausgeber möchte vorstehende Frage so beantworten: Es ist zwischen Furcht und Furcht zu unterscheiden. Es gibt eine Furcht, die wesentlich nur im Abhängigkeitsgefühle, in der Empfindung der Machtüberlegenheit dessen, der befehlend und drohend gegenübersteht, ihren Grund hat, beim Kinde dem menschlichen Erzieher gegenüber, beim Menschen dem großen Gott gegenüber. Diese Furcht ist allerdings viel mehr ein natürliches, als ein sittliches Gefühl, sie ist eine natürliche und noch keine ethische Macht. Man kann aber dieser Furcht bei der Erziehung — auf der ersten elementaren Stufe — nicht entbehren. Auch Gott hat dieses Mittel je und je angewandt gewissen Menschen, gewissen Classen von Menschen, einem gewissen Standpunkte des Menschen gegenüber. Aber es ist nur ein Nothmittel. Es soll da, wo der Wille des zu Erziehenden fehlt, denselben abschrecken vom Uebertreten eines Verbotes, oder zur wenigstens äußeren Erfüllung eines Gebotes zwingen, und so den Einzelnen — den Unfreien — zu seinem Besten in Schranken halten, oder in die Schranken zurückführen, besonders aber auch die Gemeinschaft, der der Einzelne angehört, vor Schaden behüten und die sie erhaltende Ordnung bewahren helfen. Offenbar kommt hier die Bedeutung der Furcht mit der Bedeutung des äußeren Gesetzes überein. Wo bei jenem Nothmittel der Furcht stehen geblieben wird, oder stehen geblieben werden muß, da kann von eigentlicher Erziehung nicht die Rede sein, denn dieselbe kennt zwar neben der Kategorie der Freiheit die der Nothwendigkeit, aber nicht die des Zwanges. Es gibt aber auch noch eine andere Furcht, die nicht in jenem Abhängig-

keitsgefühle, das — wie bekanntlich Hegel in sehr sarkastischer Weise Schleiermacher gegenüber hervorgehoben hat — auch der unvernünftigen Creatur innewohnt, sondern im Gewissen ihren Grund hat. Diese Furcht beruht wesentlich auf einem Empfinden von der Heiligkeit Gottes. Angeweht von der Heiligkeit Gottes, von der eben auch ein Abglanz auf dem Angesichte des rechten Erziehers liegen soll, fühlt sich dann zwar auch der Mensch gezwungen zu einem bestimmten Handeln, aber nicht sein Fuß und seine Hand und sein äußerer Mensch wird gezwungen, sondern sein innerer Wille; die zwingende Kraft dieser Furcht setzt an der innern Stelle des menschlichen Geistes ein, wo Wille und Gewissen, wo Erkennen und Fühlen eins ist, d. i. im Gemüthe, und das Resultat des Zwingens ist nicht Zwang und Widerwille, sondern Freiwilligkeit. Das ist die heilige Furcht, von der die Schrift sagt: sie ist der Weisheit Anfang. Daß zur rechten Freiheit und zum rechten Gehorsam beides gehört: die heilige Furcht und die Liebe, das wissen wir aus dem Katechismus. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß es irrig ist, zu sagen: die rechte Furcht könne nur Ehrfurcht sein. Die Ehrfurcht ist das ursprüngliche Gefühl des Menschen Gotte gegenüber. Die Furcht hat das Vorhandensein der Sünde zur Voraussetzung. Und so lange das Bewußtsein währt, der Sünde theilhaftig und von ihr bedroht zu sein, ist die Furcht nöthig. Die Ehrfurcht ist das Gefühl des trotz der Liebe bleibenden Abstandes von dem Gegenstande der Liebe, der hoch steht, es sei nun Gott oder ein Mensch, der irgendwie Gottes Stellvertreter ist. Wenn die Sünde getilgt sein wird, dann wird die Furcht nicht mehr sein, aber die Ehrfurcht wird bleiben.

32.

Ueber die Bedeutung der äußern Ordnung und Zucht.

Man denkt oft über dieselbe sehr gering. Unsere Zeit ist der Kirchenzucht ganz abgeneigt. Das kommt daher, daß die Subjectivität in einer nie geahnten Weise erstarkt ist, wohl auch mit daher, daß die Erkenntniß: auf die Gesinnung, auf die innere Beschaffenheit kommt es an, ihr Recht behauptet und sich geltend macht. Diesem Punkte gegenüber möchte ich nun sagen: Die äußere Schranke, wenn sie den Einzelnen hält, legt ihm freilich keinen höhern Werth bei, macht ihn vor Gott nicht gerecht, aber er ist kein blos Einzelner, er lebt in einer Gemeinschaft, der es nicht gleichgültig ist, wie er lebt. Eine Gemeinde ist eine Familie, und der Vater sucht zu halten und macht auch Schranken in Hausgesetzen, weil sonst die Familie nicht bestehen kann.

Zum Andern: Gottes Gedanken sind uns in der heiligen Geschichte offenbar geworden. So sind sie in ihr eine geschlossene Objectivität, an der unsere Subjectivität, d. i. unsere Natürlichkeit, sich brechen soll und kann. Das geschieht, so wir sie zu einer Geschichte unseres Herzens werden lassen. Nun aber hat die weitere Entwicklung des Gottesreiches wieder Ordnungen geschaffen, die aufs Neue diese Bedeutung gewinnen und darin ihren Werth haben, daß sie hinweisen auf das, was innerlich sein sollte. [1856.]

Vorstehende Bemerkung ist gegen den einseitigen Individualismus gerichtet, der für den Werth der äußern Zucht und Ordnung kein Verständniß hat. Ich möchte über die äußere (Familien-, Schul-, Kirchen-) Ordnung und Zucht noch dieses sagen. Ordnung ist vor allem nothwendig um der Gemeinschaft — einer Gemeinde — willen, die ohne Ordnung und geordnete

Beschränkung der Einzelnen nicht bestehen kann. Darin liegt aber zugleich die Bedeutung der äußern Ordnung für den Einzelnen, der nicht als Vereinzelter, sondern nur in der Gemeinschaft und durch sie wahrhaft gedeihen kann. Mag die äußere Ordnung und Zucht zunächst sich fühlbar machen als Beschränkung und Hinderung, so will sie doch gerade der Weg zur Freiheit sein; erscheint sie auch als Hemmung der Persönlichkeit, so ist sie doch keine Unterdrückung derselben, sondern will gerade ihrer Entfaltung und Bereicherung dienen. Die äußere Ordnung und Zucht ist für den Einzelnen schon ein Segen, auch wenn er sich von ihr nur äußerlich in Schranken halten und in Zucht nehmen läßt, einen innern sittlichen Werth verleiht sie ihm dann freilich nicht. Aber die äußere Ordnung und Zucht hat ein Abzielen auf das Innere des Menschen. Sie will das innere Leben des Menschen fördern, wie ein gesunder Leib die Gesundheit der Seele fördert. Wie vermag ein ungeordnetes Aeußere das Innere zu stören und zu hemmen! Die äußere Ordnung und Zucht stellt aber auch dar, wie es innerlich gestaltet sein soll und will verwandelt werden in innere Wahrheit. Und das ist das Kennzeichen der rechten, der evangelischen Ordnung und Zucht, die nicht drückt, sondern hebt, die nicht knechtet, sondern befreit, daß sie aufhören kann, Buchstabe zu sein, und Geist werden, daß sie nur das und nicht mehr zum Inhalte hat, als was der Mensch vom Geiste erfüllt im Stande ist, frei und mit Freuden als aus sich selbst heraus zu thun. (Der Herausgeber.)

33.

Die strenge Handhabung der Schulgesetze.

„Wir halten es für ein eben so schädliches als oberflächliches Vorurtheil, daß die Strenge der Gesetze und ihre Handhabung der jugendlichen Kraft und dem edlen Freiheitssinne gefährlich

sei. Einen großen Zweifel wenigstens erregt die Weltgeschichte mit dem Namen Sparta. Mag man über den Werth der spartanischen Tugend urtheilen, wie man wolle, hier soll nur daran erinnert werden, daß eben die Eigenschaften, welche man durch härtere und strengere Disciplin gefährdet glaubt, Kraft, Freisinnigkeit, Entschlossenheit im Reden wie im Handeln, die Hauptbestandtheile der spartanischen Tugend bildeten, ungeachtet ihre Jugend in die festesten, ängstlichsten und härtesten Formen des Lebens eingeengt war. Sie zeigten durch ihr Beispiel, daß der Mensch, je weniger er darf, was er will, desto besser weiß, was er will." Döderlein.

34.

Schule und Haus.

„Eine Unterrichtsanstalt muß die Anerkenntniß fordern, daß sie allein der größesten Aufgabe der sittlichen Erziehung nicht gewachsen ist. Der Lehrer theilt zwar den väterlichen Beruf mit den Eltern, aber er muß sich mit dem kleineren Antheil begnügen. Das elterliche Haus ist, wie an Recht und Anspruch, so auch an Macht und Einfluß auf das kindliche Gemüth dem Lehrer vielfach überlegen, so daß der Vater weit leichter die zarte Pflanzung des Vaters zu zertreten, als der Lehrer die vom Vater gelegte Wurzel auszurotten vermag. Denn im neunten Lebensjahr, in welchem die Schule meistens den Knaben aus der Hand des Vaters empfängt, ist der erste Anstoß zum Guten oder Bösen längst gegeben. Und ist auch der Knabe in Unschuld, Rechtlichkeit und Frömmigkeit aufgewachsen, das Auge der Eltern darf dann eben so wenig schlummern, als das des Lehrers. Wenn der Vater das Kind in der Absicht zur Schule schickt, um sein vergessen zu können, wenn ihm die Pflicht der Nachfrage nach dem Gedeihen des Sohnes lästig, selbst unver=

langt einkommende Nachrichten und Zeugnisse ärgerlich sind, dann ist der Segen in dem Wirken des Lehrers schwer gefährdet. Der Vater muß nicht der abgetretene Vorfahr, nein, er muß der gleichthätige Amtsgenosse des Lehrers seiner Kinder werden."

(Döderlein.)

35.

Die Schulzucht und die Freiheit.

„Daß unsere Schulzucht die Freiheit der Jugend beschränkt, wollen wir kein Hehl haben. Denn die Freiheit, sagt ein großer Menschenkenner, ist eine gute Kost, aber sie verlangt auch einen guten Magen, um verdaut zu werden. Nie werden wir uns mit den wohlklingenden Ansichten derjenigen befreunden, welche glauben, daß der Mensch nur durch Freiheit zur Freiheit angeleitet werden könne. Er muß erst gewöhnt werden, das zu üben, was er soll, wenn man nicht etwa seine Menschenliebe durch den Glauben zeigen will, daß das Kind von der Wiege an freiwillig nur das Rechte wolle, und der Zug zum Bösen nicht in ihm liege, sondern durch äußere Umstände und Erziehung erst in sein Herz hineingebracht werde, eine Täuschung, welche zu enthüllen unsere Glaubenslehre und die alltägliche Erfahrung wetteifern. Jene Beschränkungen der jugendlichen Freiheit, so unbequem sie für den Beschränkten, so undankbar sie für den Beschränker sind, zeigen ihre wohlthätigen Folgen früh genug. Daß die allgemeine Ordnung, ohne welche keine Gesellschaft bestehen kann, durch sie erhalten wird, ist zwar ihr nächster, aber nicht ihr höchster Gewinn. Vor allem dient sie zur Stärkung des Characters. Wie im großen Menschenleben das Unglück und die Leidenserfahrungen den Menschen zu einem kräftigen Selbstbewußtsein bilden, und wie der römische Weltweise den Menschen unglücklich nennt, der nie unglücklich war, ähnlich wirken im

kleinen Kreise jene Selbstversagungen, die dem Knaben zugemuthet, jene Selbstüberwindungen, die ihm auferlegt werden."

(Döderlein.)

36.

Die Begeisterung.

„Das ist es, was hellsehende und großherzige Männer als den Krebsschaden, nicht unsrer Jugend, nein, unseres Jahrhunderts beklagen, die Entwöhnung von der Bewunderung. Denn die Bewunderung, die Mutter der Liebe, der Freundschaft, der Andacht, ist die Zauberkraft, durch welche das menschliche Herz die engen Schranken des Raumes und der Zeit vergißt, und mit einem Gefühl der Verklärung weit wird, weit genug, um die Welt in sich aufzunehmen, und der Gottheit sich nahe zu fühlen. Armer Mensch, wer dieses Gefühl nur vom Hörensagen kennt, noch ärmer, wer es höhnt, und, um den Ausdruck eines vaterländischen Denkers zu gebrauchen, von dem Enthusiasmus der Niederträchtigkeit beseelt wird. Dem Gefühle des Mannes ziemt weise und ruhige Besonnenheit und Ueberlegung, weil aus seinen Gefühlen auch Thaten werden, aber dem Knaben und dem Jünglinge bleibe jene unschuldige Schwärmerei des Herzens bewahrt und gegönnt, welche ihm das Wirkliche zum Traum macht, um die gemeine Deutlichkeit der Dinge den goldnen Traum der Morgenröthe windend."

(Döderlein.)

37.

Gesetzlichkeit und Sittlichkeit.

„Ich spreche hier von einer Versammlung, welcher ich nicht auseinander setzen darf, wieviel höher an Werth die freie Sittlichkeit gegenüber der bloßen Gesetzlichkeit steht; nur jene macht den Menschen zum Menschen und ist die Krone der Humanität,

zum äußern Gehorsam — denn mehr ist ja die Loyalität nicht — kann auch das Thier durch Furcht herangezogen werden. Aber je anerkannter dieses Verhältniß ist, desto leichter fühlen wir uns zu einer ungerechten Mißachtung der Gesetzlichkeit und äußeren Ordnung verleitet und bedenken zu wenig, welche Stütze sie gerade der freien und innern Gesittung gewährt. Also nicht die Sittlichkeit bedarf der Lobrede, sondern die Gesetzlichkeit und strenge Ordnung; denn sie hat ihre Feindin nicht blos in der Schlaffheit und Bequemlichkeit, sondern eine gefährlichere Gegnerin in der Geniesucht, und warme Freunde fast blos an denjenigen, die durch ihre schmerzliche Entbehrung gewitzigt sind, oder für ihre Verachtung gebüßt haben. Denn die Ordnung gehört zu den Gütern, welche nicht glänzen, und welche ihre Wohlthätigkeit erst fühlbar machen, wenn sie verschwunden sind."

(Döderlein.)

38.

Auszug aus: Gefahren großstädtischer Erziehung von Dr. Kühner, Director der Musterschule in Frankfurt a. M., Programm 1857.*)

Der Einfluß der Umgebung auf die aufwachsende Jugend.

Ueberall wirken ohne Zuthun des Erziehers und trotz ihm die Umgebungen nach ihrer Eigenthümlichkeit auf die Bildung des Kindes. — Wie ganz anders ein Knabe, der im einsamen Bergthale aufwächst, und der reiche Sprößling großer Städte! Die Waldeinsamkeit wird geeignet sein, tiefsinnige und kräftige Naturen zu bilden, Wahrheit und Innigkeit der Empfindung, aber leicht auch eine gewisse Einseitigkeit und trotz innerer

---

*) In Abschnitte zerlegt und mit Ueberschriften versehen zum Zwecke leichterer Uebersicht.

Kraft Scheu vor der großen Welt; hier in einer reich entwickelten Umgebung: Weltgewandtheit und ein kühler Muth, aber auch leicht Entfremdung von der Natürlichkeit und Mangel an Tiefe und Kräftigkeit.

Wo die Erziehung die größere Freiheit und die willkommenste Unterstützung ihrer Wirksamkeit finde?

Die Männer von Fach streiten darüber nicht mehr. Sie fordern Stille der Erziehung und eine freie Natur, sie warnen vor den großen Städten. Fichte wollte die deutsche Jugend von der „verpesteten Atmosphäre" der gegenwärtigen Cultur hinweg in die Einsamkeit flüchten. Göthe wußte für seine Erziehungskolonieen (in den Wanderjahren) keine bessere Stätte, als die ländliche Natur.

Was ist zu thun, da wir nun einmal die Großstädte haben?

Wir müssen der Cultur ihre Wohlthaten und zugleich neue Kräfte zum Widerstande gegen ihre Gefahren abzugewinnen und da, wo unter dem Andrange der Civilisation die Natur verschwinden will, für diese mit der Kunst der Erziehung einzutreten suchen.

Von der Gefahr, die in der stummen Sprache der Häuser liegt.

Der steinerne Wald mit Fenstern und Thüren, todten Mauern mit einem Abstractum von Menschen dahinter, sind nicht der beste Elementarstoff für die Anschauung des Kindes. Das Uebel liegt nicht in dem, was gesehen wird. Aber die übergroße Menge und Mannigfaltigkeit zerstreut und verwirrt; das Kind kann nicht fertig werden mit Sehen. Die Anschauungen lassen nur matte unklare Bilder in der Seele zurück; es

bildet sich die Gewohnheit des Obenhinstreifens der Betrachtung und der Gedanken. Wir müssen dem Kinde sehen helfen. Und hier fällt nicht nur denen, die das Kind wirklich durch die Stadt leiten können, unmerklich eine Pflicht zu, sondern auch die Schule, namentlich Anschauungsunterricht, Heimathskunde und Geschichte, mögen hier eine verdienstliche Aufgabe finden. Es gilt, das Kind zu orientiren. Wir müssen es von der unklar verschwimmenden Masse ab auf einzelne und würdige Partieen zu lenken und hier das Interesse zu eingehender Betrachtung zu sammeln suchen. Wenn jetzt die Steine nicht mehr reden, so müssen wir mit unsrer Rede dem Kinde zu Hülfe kommen, und mit Sagen und Geschichten das verwischte oder modern verhüllte Alterthum wieder zum Leben hervorrufen, aber auch die Schöpfungen moderner Civilisation und Industrie würdigen lassen.

Das Leben der Begebenheiten, das in den Straßen wogt, will bewältigt sein.

Daß in diesen Wogen mancher Schmutz vorübergetrieben wird, ist kaum das Schlimmste. Wir möchten dem Kinde zutrauen, daß es in den meisten Fällen entweder im Schlimmen nichts Schlimmes sieht, oder in ihm das Schlechte gründlich hassen lernt. Das Schlimme ist auch hier, daß die Ueberfülle der Erscheinungen nicht eine derselben zu tieferer Wirkung kommen läßt. — Die Unbedeutendheit und Characterlosigkeit der Erscheinungen wirkt überdies ermüdend. — Kräftige Naturen helfen sich in diesem tonlosen Gewirre, und zwar mit einer Neigung, die man oft zu geringschätzig die Liebhaberei des Kindes nennt. Der eine Knabe hat seine einzige Freude an Pferden, und sieht auf der Straße nichts als Roß und Reiter und Wagen u. s. w. — Ein solches Beschränken des Interesses führt mindestens zu nachhaltigerem Aufmerken. Jedenfalls wird die Erziehung wohl thun, wenn sie dieser Spur nachgeht und die

„Liebhaberei" des Kindes auf einzelne des Interesses würdige Partieen des Stadttreibens zu lenken sucht. Dazu gehört aber auch, daß das Kind für die Erzählung seiner Reisen durch die Stadt daheim ein geduldiges Ohr, eine zurechtweisende Besprechung und eine sinnige Auffassungsweise finde.

Die Sehens- und Merkwürdigkeiten, die von außen der großen Stadt zuströmen.

Auch hier droht ein Uebermaß von Erregungen und Zerstreuungen. Zu leicht wird jene prickelnde Neugierde erzeugt, die nach immer Neuem gelüstet und das Neue gleich wieder alt findet. — Im Angesichte solcher Herrlichkeiten, nicht ein absolutes Verbieten, sondern nur ein strenges Beschränken und weises Wählen anzurathen. Der beste Zügel der Neugierde ist der Sporn des Interesses für wahrhaft bedeutende und würdige Gegenstände. — Die Gaffluft wird erregt! — Man glaube ja nicht, daß jeder an sich bildende Gegenstand, wie er eben vorkommt, nebenbei fördernd in den Bildungsgang des Kindes sich einfügen lasse.

Das Theater.

Dem kräftigen Jüngling, wenn sich vor ihm der Vorhang zum ersten Mal entrollt, geht hier eine neue Welt auf, die alle seine Sinne ergreift, seine Seele mit glühenden Farben erfüllt, und ihm noch Wochen und vielleicht Jahre lang zu schaffen macht. Aber Kinder, mit denen man die Zeit nicht erwarten kann, unterliegen der äußerlich überwältigenden und innerlich ihnen unverständlichen Erscheinung; sie werden betäubt, abgestumpft, todtmüde; sie nehmen nichts mit heraus, als einen flimmernden, verworrenen, wilden Eindruck, und der große Eindruck eines ersten Theatertages, der ihrer späteren Jahre wartete, ist im Voraus verkümmert. Man sollte sie nie eher hierzu führen, bis sie befähigt sind, die bildende Wirkung des Inhalts

zu erfahren. Und auch dann ist das Beste nur eben gut genug für die Jugend.

Ausstellungen der Wissenschaft und Kunst sind keine Bildungsstätten für Kinder, oder sind es wenigstens mit sehr beschränkendem Vorbehalt. — Sie werden mit eiliger Neugierde hin= und hersehen, und sich bald rathlos und selbst gelangweilt finden. In der reichsten Natur finden sie sich eher zurecht, als hier in den Sälen der Kunst und Wissenschaft. Wenn hier nicht ein Führer ihr Auge beschränkt und das Einzelne verständig und gründlich betrachten lehrt, d. h. ihnen selbst hilft, so werden sie auch hier nur erregt, nicht gebildet werden, nicht liebend in einen Gegenstand sich vertiefen, sondern nur mit verschwimmenden Nebelgestalten die Vorstellung erfüllen.

Lectüre.

Ist sie das geeignete Mittel, um das Kind von der reichen Außenwelt abzuziehen und in der Stille sich sammeln zu lassen? — Kinderlectüre, dieses süße Opium, das tumultuöse Kindernaturen stille macht, oder, wie Schleiermacher sich ausdrückt, sie an den Tisch nagelt. Aber man sehe nun das Kind, wie es über seinem Buche sitzt: sein Auge verschlingt Schrift und Bild, es fliegt immer flüchtiger über die Zeilen und Seiten hin, immer nur an dem dünnen Faden der Geschichte, oder, richtiger gesagt, des Kinderromans fort. Seine Wangen röthen sich, sie glühen. Alle Erregungen des Tages haben das Kind nicht so ergriffen, als das Buch, das es jetzt zu seiner „Erholung" liest. Statt daß es jetzt in der Stille der Abendstunde zur Ruhe und Besinnung kommen sollte, überläßt es sich dem Reize neuer und stärkerer Gemüthserregungen. — Die Lesewuth! die Schleiermacher für so schlimm hält als „Spielwuth". Unter allen Umständen bedarf es einer sehr behutsamen Auswahl, wenn nicht

die Kinderlectüre statt Bildung Verbildung und statt der Sammlung und Beschwichtigung, die wir geben sollten, gerade das Gegentheil wirken soll. Es ließe sich viel über Nutzen und Schaden und über die rechte Leitung solcher Lectüre sagen. Hier sei es an einer Regel genug, an Luthers Wort: „Nicht viel lesen, sondern gut Ding viel und oft lesen macht fromm und gelehrt dazu.“

Privatunterricht.

Ist das ein Mittel der Sammlung und Beschwichtigung? Das ist richtig, daß das Uebermaß zerstreuender Erregungen und zufällig wirkender Bildungsmittel in dem Ernste der Schularbeit ein Gegengewicht finden müsse. Aber — es darf nicht alle Kraft des Kindes durch Schularbeit verbraucht werden. Wenn der Privatunterricht mehr gilt, als eine in besondern Fällen vielleicht nöthige Nachhülfe und Ergänzung des Schulunterrichts, so wird es leicht geschehen, daß er im Hause Schularbeit gibt, um das Kind in der Schule müßig sein zu lassen, oder daß er den Gang des Schulunterrichts durchkreuzt, oder auch die Thätigkeit des Schülers überhäuft und zersplittert.

Die Folgen eines überreichen Bildungsprocesses: die Verfrühung und Uebersättigung

machen sich zuerst und am deutlichsten in der Schule bemerkbar. Das schon außerhalb der Schule vielfach angeregte Kind zeigt hier eine frühzeitige Bildsamkeit, aber im Verlaufe verliert sich die Erregbarkeit leicht in Schlaffheit und Unlust, so daß in den Jahren, wo nach natürlicher Entwicklung die volle Kraft des Jünglings aus ihrem Rückhalt hervortreten sollte, oft nicht viel mehr von ihr übrig ist, als ein zerstreutes, unruhig abspringendes Wesen. Das ist die Krankheit des Ueberreizes und der Abspannung, die dann viele als Faulheit schelten, oder als Dumm-

heit beklagen. Das ist die Erklärung dafür, daß die Kinderschulen der großen Städte denen der kleinen voraus sind, während Seminare und Gymnasien der Großstädte an Erschlaffung leiden und sich nach einer Erfrischung durch den Zutritt kräftiger Landnaturen sehnen.

Das natürlichste Gegengewicht für Uebermaß der Cultur ist: die Natur!

Wohl dem Kinde, dessen Elternhaus, von Wald und Flur umlegen, noch ein Stück Erde für sein Sichtummeln, Klettern, Arbeiten, sein Sichselbstversuchen und sein Sichbesinnen frei hält! Wohl dem Kinde, für dessen Arbeit wenigstens ein Fleckchen Gartenland erübrigt ist, an dem kein bezahlter Gärtner sich vergreifen darf! Wohl dem Mädchen, das noch, wie selbstverständlich, der Mutter in häuslichen Arbeiten geschäftig an die Hand geht und wenigstens in eigenen Scherben seine Blumen pflegt!

Dem Kinde natürliche Beschäftigungen geben!

Nur das Schaffen ist wahre Beschäftigung: Nur in der Selbstthätigkeit kommt das Kind zum Bewußtsein seiner selbst: solche Arbeit bewegt, beruhigt und kräftigt zugleich. Die Erziehung gebe Gelegenheit und wecke Liebe zu solcher selbst eigenen Thätigkeit. Man achte das Kleine nicht für zu klein. Vom Bauklötzchen, Kartenhausbauen, Papierausschneiden und Puppenankleiden bis zu Griffel und Pinsel, Papparbeiten, Pflanzen- und Mineraliensammeln, Schnitz-, Dreh- und Hobelbank — überall ist Gewinn, wo das Kind sich selbstthätig und selbsterfinderisch beschäftigt. — Im alten Hausgesetz des österreichischen Kaiserhauses besteht die Vorschrift, daß jeder Prinz des Hauses ein Handwerk lernen müsse. Das ist ein gutes Hausgesetz, nicht blos für kaiserliche Prinzen. Zschokke hat es seiner Zeit für jeden seiner Söhne befolgt. — Der Knabe Göthe hat nicht blos

Mährchen gesehn und erzählt, sondern, wie er mit Behagen berichtet, frühe gelernt, „mit Zirkel und Lineal umzugehen, an Papparbeiten sich höchlich beschäftigt, die Rüstkammer für seine Schau- und Trauerspiele selbst ausgestattet und bald auch mit Gartengeschäften umzugehen gelernt.“

Der Luxus der Bequemlichkeit und der Vergnügungen droht sittlich zu entnerven.

Wo der Leib weich und bequem gehalten wird, da verweichlicht nur zu leicht auch die Seele! — Der Luxus der Kindheit gefährdet leicht die Zufriedenheit des Alters! — Ich weiß recht wohl, daß dem Luxus der Bequemlichkeit auch ein höherer Gesichtspunkt abgewonnen werden kann. Es ist, im besten Sinne genommen, ein Akt der Cultur zum Ueberwinden der Materie und zum Freiwerden der geistigen Bewegung. Aber wenn diese Auffassung wirklich practisch werden soll, so muß die Erziehung schon das Kind mit einem hohen, über die Materie hinausgehenden Streben zu erfüllen wissen und mit einer Thätigkeit, die nicht in den Eiderdunen stecken bleibt. — Jedenfalls ist es wohlgethan, dem Uebermaße zu steuern, — jede natürliche Veranlassung zu Entbehrungen ungestört und unbeklagt auf das Kind wirken zu lassen, und die vielen Hände, die ihm zu dienstwilliger Aufwartung bereit sind, wo es sich aus eigener Kraft helfen könnte und sollte, in Fesseln zu legen.

Die Freude des Kindes.

Unter einfachen und natürlichen Verhältnissen findet das Kind von selbst in der Natur, in der Freiheit und in der Häuslichkeit seine Freude. — In den künstlichen Umzäunungen der Civilisation — hilft die Industrie dem Kinde spielen, oder vielmehr sie verdirbt ihm das Spiel. Während dort das Kind aus Stäbchen und Klötzchen, aus Thon und Sand, aus Blumen

und Blättern sich eine eigene Welt macht und sie mit seiner Phantasie belebt, wird sie ihm hier gleich fertig gegeben, in Glanz und Schimmer: die fertige Puppenküche, Wagen und Pferde, die von selbst laufen. An solchen Spielsachen verlernt das Kind das Spielen! — Am frohsten wird das Kind bei den Freuden, die es sich selbst ausdenkt und schafft. Die absichtlichen und künstlichen Vergnügungen, die ihm von Erwachsenen veranstaltet werden, führen selten zu wirklichem Frohsinn, — selbst nicht das gewöhnliche Spazierenführen, denn das Kind will dabei Zweck und Ziel und etwas zu schaffen haben. Die kinderfreundliche Zuvorkommenheit, die das Kind immer zu unterhalten und zu vergnügen strebt, erzeugt in ihm jene prickelnde, bald in kindischer Lust aufflackernde, bald wieder sinkende Stimmung, die immer von außen her amüsirt sein will: daraus werden dann Kinder, die sich über nichts mehr freuen, über nichts mehr wundern können und mitten unter den Herrlichkeiten der Welt „Alles so langweilig" finden. — Am drohendsten ist die Gefahr, wo das Haus selbst im Strudel der Vergnügungen lebt. Beneke schrieb: „Läßt man die Kinder an diesen Zerstreuungen und Vergnügungen Theil nehmen, so verdirbt man sie von Grund aus; schließt man sie ganz davon aus, so werden durch die Anschauung aus der Ferne Einbildungskraft und Begierde meist nur um so höher gespannt und die Ausschließung als Unrecht empfunden. Die Zumuthung aber, daß die genuß- und zerstreuungssüchtige Zeit das, um der Erziehung der Kinder willen, ändere, würde als eine unerhörte Sonderbarkeit angesehen werden. Unter solchen Umständen hat die Wissenschaft weiter keinen Rath zu ertheilen." — Der eigentliche Heerd solcher Freuden, an deren wohlthuender Flamme auch die Jugend sich gern erwärmt und erfreut, ist die Familie.

Das wichtigste Bildungsmittel des Menschen ist der Mensch selbst.

Der Mensch muß Menschen kennen lernen, — aber Menschenkenntniß wird nicht in flüchtiger Bekanntschaft Vieler erworben, sondern durch fortgesetzte und tiefgehende Erfahrungen an Einzelnen. — Das Kind will Menschen lieben; in solcher Liebe veredelt sich das Herz, kräftigt sich das Streben. Aber man kann nicht Menschen lieben, die man nicht kennt, und hier sind ihrer so viele. „Jeder drängt sich an dem Andern rasch und fremd vorüber und fraget nicht nach seinem Schmerz." — Die Jugend muß Menschen achten lernen, um an ihnen sich zu bilden. Aber wo findet das Kind in der vorüberrauschenden Menge den ganzen Menschen, dessen Wesen es erfaßte, den Character, an dem es sich aufrichten könnte? Göthe, der von sich sagt, daß „sein Gemüth von Natur zur Ehrerbietung geneigt," gesteht doch, daß schon in seiner Kindheit, im Begegnen vielartig gesinnter Menschen, in ihm der Keim zu der Nichtachtung, ja der Verachtung des Publikums gelegt worden sei, die ihm eine ganze Zeit seines Lebens anhing und nur erst spät durch Einsicht und Bildung ins Gleiche gebracht werden konnte. Aber mit der Achtung vor Menschen, die uns heilig sein sollten, stirbt bald auch die Ehrfurcht vor dem Heiligen selbst, stirbt die Pietät, die Lebenswurzel des Menschen, ab. — Diese Gefahren, welche der Erziehung in der Menschenfluth einer großen Stadt drohen, können nur besiegt werden, — wenn man dem Kinde in dieser großen Welt eine kleine zu bewahren versteht, in der es nicht nur Schutz, sondern auch Pflege der edelsten Keime der Menschlichkeit findet. In dem Elternhaus, — und wo die Gunst der Vorsehung diesem auch noch Verwandte durch die Bande des Bluts, wie gleicher Gesinnung innig verbunden hat, — in dieser großen Familie muß das Kind Menschen kennen,

lieben und achten lernen. Hier muß die Pietät ihre festen Wurzeln schlagen, hier muß es die hohen Gestalten finden können, an denen es sich aufrichtet. Diese kleine Welt muß es die große verstehen und ertragen lehren.

Die Familie

muß für das Kind die kleine Welt werden, in der es der großen entrathen und vergessen kann, die Heimath, in der es noch Natur und Freiheit findet, das heilige Asyl, in das die Unschuld vor der Berührung mit der bösen Welt sich flüchtet; hier muß das Kind in Einfachheit froh sein lernen und auch am herben Ernst des Lebens sich kräftigen können. Hier muß es die großen Vorbilder seines Strebens finden, die treue Brust, an der es Liebe lernt, und in Blick und That und Sitte die stille Rede, die nach den Quellen ewigen Friedens und ewigen Heiles weist. — In einfachen Verhältnissen macht es sich von selbst, daß die Eltern mit ihren Kindern leben. Wo aber das natürliche Leben von unendlicher Geschäftshast und allseitigen Zerstreuungen auf ein Restchen von abendlichen Mußestunden reducirt ist, da muß der Vorsatz, wenn es nicht die heilige Liebe thut, wenigstens diesen Rest für ein Familienleben retten. Hier ist der reichste Vater nicht reich genug, einen Ersatzmann für sich selbst zu bezahlen und noch weniger eine Vertreterin der Mutter.

Die heilige Schrift.

Der Mensch, der im Strome der Kultur schwimmen, von ihm getragen werden und doch ihn beherrschen soll, muß mit höherer Kraft gerüstet sein, als der Mensch der Idylle von ehedem. Diese Kraft quillt nicht aus neuzeitlichem Leben, sondern aus dem ewigen Borne, aus dem schon die Patriarchen ihre Stärke und ihren Frieden schöpften, aus der Quelle, von der gesagt ist, daß, wer aus ihr trinket, nimmer wieder dürsten

werde. — Auch Göthe hat in seiner Weise aus jenem Quell die Kraft und den Frieden seiner Kindheit geschöpft. Die Geschichten des alten Testaments waren es, die seine Seele erfüllten, in die er immer mehr sich vertiefte und die er, wie sie in dem Kinde sich abspiegelten, in seinem Alter ausführlich wieder erzählt. „Vielleicht möchte jemand fragen", sagt er, „warum ich diese allgemein bekannten, so oft wiederholten und ausgelegten Geschichten hier abermals umständlich vortrage. Dem dürfte zur Antwort dienen, daß ich auf keine andere Weise darzustellen wüßte, wie ich bei meinem zerstreuten Leben, bei meinem zerstückelten Lernen dennoch meinen Geist, meine Gefühle auf einen Punkt einer stillen Wirkung versammelte; weil ich auf keine andere Weise den Frieden zu schildern vermöchte, der mich umgab, wenn es auch draußen noch so wild und wunderlich herging. Wenn eine stets geschäftige Einbildungskraft, wenn das Gemisch von Fabel und Geschichte, Mythologie und Religion mich zu verwirren drohte, so flüchtete ich gern nach jenen morgenländischen Gegenden, ich versenkte mich in die ersten Bücher Mosis und fand mich dort unter den ausgebreiteten Hirtenstämmen zugleich in der größten Einsamkeit und in der größten Gesellschaft."

39.

Ein Wort für die Disciplin.

„Durch das, was wir Betragen und gute Sitte nennen, soll das erreicht werden, was außerdem nur durch Gewalt, oder auch nicht einmal durch Gewalt zu erreichen ist."

(Göthe, Wahlverwandtschaften II, 5.)

40.

Der Lehrer der Erste.

Der Schüler soll in Sprache und Gedanken, in Haltung und Thätigkeit in Zucht genommen werden. Klar, ruhig, folgerecht soll er denken lernen; mit reiner, ruhiger, gegliederter und betonter Sprache reden; fest und in geschlossener Haltung aufstehen und so sitzen, stramm und frisch. In alle dem der Lehrer ein Vorbild. Ruhig am Platze, ohne zerfahrendes Fechten mit den Händen, aber auch nicht steif und unbeweglich. Sein Unterricht darf nichts Zufälliges haben! Frage für Frage wohl überlegt; keine verbessernde hinterher, folgerecht, kein Wort mehr als nöthig, keine nebensächliche Erörterung, auch keinen langen Tadel. Kurz, alles weg, was in dem ruhigen, sichern Fortschreiten zum Ziele hindert.

Soll ein Baum in einer bestimmten Gestalt wachsen, so pflegt der Gärtner abzuschneiden, was diese Form stört. Zucht und Gehorsam an Lehrer und Schüler. Die Freiheit kommt nach! [1857.]

Dritte Abtheilung: Unterricht.

1.

Nicht abstract!

Daß der Unterricht aufhöre, abstract zu sein und gemüthbildend werde, ist ein Ruf unserer Zeit. Er wird verschieden verstanden, gewiß auch mißverstanden, und es kann dadurch, daß man nun wiederum mit aller Macht eine Seite betont, eben leicht wieder Einseitigkeit herauskommen. Denn die Absicht ist immer einseitig. Daß der Unterricht vielfach abstract gewesen, leugnet Niemand, der ein klares Bewußtsein über denselben sich erworben. Ich finde das Abstracte des Unterrichts darin, daß er den Schüler **über** die Sache stellt, statt ihn in dieselbe zu stellen. Den Sprachunterricht angehend, ist dies schon längst erkannt und hat eben andere Versuche hervorgerufen. Aber auch im Religionsunterrichte und anderem ist der abstracte Standpunkt gar häufig eingenommen worden. Da wird über eine Sache geredet, die der Schüler nicht hat, nicht erlebt hat in sich, nicht erfahren hat an andern durch Beobachtung. Da wird auf Eintheilungen und Ueebersichten ein Werth gelegt. Da wird der Stoff blos gegeben, um daran logische Uebungen anzustellen, nicht um durch ihn mit Erkenntnissen erfüllt zu werden.

Man hat in dieser Einseitigkeit den Stoff benutzt zur Gedankenbildung und Sprachbildung; man hat ihn nur als Mittel behandelt, man hat ihn zu dem erwähnten Zwecke vorgerichtet.

Der anders gewählte Accent wird zur Folge haben, daß man den Stoff nach dieser Seite hin zurichtet. Die Bearbeitungen von naturkundlichen Gegenständen zeigen das schon auf.

Was ist nun das Rechte?

Zunächst: daß man den Unterrichtsstoff den Schüler in einer unmittelbaren Weise erfassen lasse, so daß er in ihn hineinsinkt, von dem Inhalte erfaßt wird, daß ihm gleichsam Hören und Sehen vergeht. In dieser Einsenkung wird der ganze Mensch umhüllt, durchtränkt von dem Gegenstande; derselbe ergreift je nach seiner Natur Herz und Geist, Gedanke und Gefühl, kurz den ganzen inwendigen Menschen. Dabei mag noch wenig klares Verständniß sein. Ists aufs Verstehen abgesehen, so ist das eine zweite Stufe. Der Schüler muß sich herausarbeiten aus dem ihn umfangenden Gegenstande. Das ist ja der Gang der Bildung des Menschen überhaupt. Umfangen von der Außenwelt, auch in sclavischer Abhängigkeit von ihr, muß er sich aus ihr herausarbeiten, sich eine Stellung ihr gegenüber erringen, indem er sie erforscht, erkennt, und durch den Gedanken ihrer Herr wird. So auch in jedem besondern Unterrichtspensum. Auf die Unmittelbarkeit als die erste Stufe kommt es also an. Es gilt aus ihr heraus hinauszusteigen. Das ist bei den Ausgebildeten und Vorgebildeten anders, aber der Jugendunterricht hat da, wo er ohne Voraussetzungen arbeitet, anders zu verfahren.

Was folgt daraus für den Religions-Unterricht? G e s c h i c h t e ist der Anfang, und zwar sollte man bei jeder einzelnen Seite des christlichen Lebens und der christlichen Lehre von der Geschichte ausgehn. Nicht, daß man nachher erst das Besprochene anschauen läßt, nein, zuerst das Leben, dann die Lehre. Man fängt das Rechnen mit dem Reden über Zahl und Ziffer an, statt erst die Sache zu lehren und zu üben und dann zu reflectiren. [1851.]

2.

Sachlicher und begrifflicher Unterricht.

Man kann jenen den anschaulichen, diesen den abstracten nennen. Bei jenem sieht der Schüler in die Sache hinein, sieht sie in ihrer Mannigfaltigkeit. Dieser gibt in dem formulirten Begriffe, in der Definition die Einheit der Sache. Aber das ist nicht für die erste Stufe, deren Aufgabe es vielmehr ist, die Sache in der Fülle und Breite der nothwendigen Momente ohne Definition zu zeigen, so in der Geschichte, in der Religion, in der Naturkunde. Ein Beispiel: was macht ein Schüler damit, daß er schulgerecht sagen kann, was die Elasticität ist. Dagegen mag er anschauen und es aussprechen: ich habe ein spanisches Rohr; es ist ganz gerade; ich biege es, dadurch verändere ich seine Form; überlasse ich es sich selbst, so wird es von selbst wieder gerade, es ist elastisch. Da ist ein Stück Löschharz, es hat die Form eines Parallelopipedums; ich ziehe an beiden Seiten u. s. w. [1851.]

3.

Nicht die Abstraction von einer Sache, sondern die Sache selbst.

Diese alte Lehr-Regel trat mir wieder klar vor die Seele, als ich in Wolfgang Menzels: deutsche Dichtung, III. S. 76 über Matthison las, wie derselbe von der Wehmuth redet, statt, wie er sollte, wehmüthig zu stimmen. — So haben wir z. B. nicht von der Schönheit zu reden, sondern das Schöne zur Anschauung vorzuhalten; nicht von irgend einer Tugend zu predigen, sondern sie leibhaftig zu zeigen. Das thut von selbst seine Wirkung. Wie kann auch das Reden über eine Sache deren Wirkung vertreten? wie kann eine Vorlesung über die Macht einer Arznei eine Krankheit heilen? Gib die Arznei! Gib die schöne, gute Sache; sie wirkt. Du verlangst ein Bewußtsein,

daß der Unterrichtete nun von der Wirkung reden könne, daß er die Wirkung in sich reflectire? Ich fürchte, was du verlangst, ist, wenn es einen sittlichen Einfluß betrifft, nicht von Segen. Mit der Reflexion hat die Wirkung oft ihr Ende gefunden, und du erzeugst die Gefahr der Selbstbespiegelung und der Eitelkeit. Etwas sein und es nicht wissen, das ist kindlich. Mit dem Wissen tritt immer für die Sittlichkeit eine große Gefahr ein. Es mag sein, daß solcher Kampf nöthig; denn wo kein Kampf, da keine Tugend; aber räthlich wirds immer sein, jenes Bewußtsein erst hervorzurufen, wenn auch die moralische Kraft die Stärke erlangt hat, daß sie dem erweckten Feinde Widerstand leisten kann. [1859.]

4.

Das Wesen der Kindlichkeit.

Es thut dem Lehrer Noth, über das Wesen der Kindlichkeit so weit möglich sich eine deutliche Vorstellung zu machen, damit er die Kindlichkeit schone, wo sie sich zeigt, und sie anerkenne und pflege. Die Kindlichkeit ist aber nicht blos in den Kindern zu entdecken, die ihm zur Hut und zum Unterrichte anvertraut sind, sie ist auch in den Lehrmitteln, besonders in dem zu suchen, was zur Entwicklung der Sprache, was zur Aneignung zu bieten ist.

Die Kindlichkeit besteht nun im Sinne für Realität; in einer Hingabe an dieselbe; in Unmittelbarkeit, Wahrheit und herzlicher Freude an der Sache. Sie ist darin ein Gegensatz alles abstrahirenden Denkens, und es wird ihr darum auch das nur recht zusagen, was ohne ein überlegtes Wählen und Zurichten für bestimmte, durch Reflexion gegebene Zwecke entstanden, geschaffen worden ist. [1860.]

5.

Ein Ausspruch Quintilians.

„Es ist das Geschäft des Lehrers, wenn er mehr auf das Wesen, als den Schein hält, daß er bei Behandlung der noch ungebildeten Gemüther ihre Kräfte zuvor prüfe und nicht sogleich belaste, sondern sich nach dem Fassungsvermögen der Schüler richte. Denn, wie Gefäße mit einem engen Halse die schnell eingegossene Flüssigkeit zurückstoßen, sich aber durch langsames Eingießen füllen lassen: ebenso ist darauf zu sehen, wie viel der Geist der Kinder aufnehmen kann."

6.

Princip für den gesammten Unterricht.

„Die Schule kann sich nie herbei lassen, behufs schimmernder Resultate ihre eigene Arbeit zu einer Dressur herabzuwürdigen."

(26/2. 60.)

7.

Eine didactische Ansicht von Justus Möser.

„Die große Mühe, den Kindern vor allem deutliche Begriffe zu geben, kann ich noch weniger billigen, so strenge auch unsere Neueren in dieser ihrer Forderung sind. Ein deutlicher Begriff kommt mir gerade so vor, wie eine Habersuppe, worin man Wasser und Grütze, Butter und Salz völlig von einander unterscheiden kann. Aber ein dunkler Begriff ist wie ein Pudding von Miß Samson, worin die Masse vortrefflich schmeckt, ungeachtet man nur eine kleine Vermuthung von allen einzelnen Ingredienzen bekommt. Jene wirkt Ekel, und dieser gleitet oft mit so vieler Wollust herunter, daß die Vorstellungen des Leibarztes nichts dagegen vermögen."

8.

Von der Empfindung zum Ausdrucke.

Dieser Satz verlangt für das Lernen der Lieder und anderer Worte, die empfindungsvoll gesprochen werden, daß nicht von ihnen ausgegangen werden soll, daß nicht durch Erläuterung derselben die Empfindung geweckt werden soll, sondern daß sie der Ausdruck der erregten Empfindung werden sollen. Das ist psychologisch richtig, von mir schon in Bezug auf die Psalmen geäußert, auch in Bezug auf die Behandlung lyrischer Gedichte.

Nun aber ist im Unterrichte das das Schwere, solche Empfindungen und Stimmungen zu wecken. Die bildenden Lebenseinflüsse und Einwirkungen können in ihrer Realität nicht in die Schule gebracht werden; manche sind ohnedies nicht für das unentwickelte jugendliche Gemüth und gehen darum auch draußen spurlos an ihm vorüber; sie müssen darum abbildlich innerlich von ihnen erlebt werden; man muß sie sie erleben lassen. Wie geschieht das? Das Nationale tritt in concreten Geschichtsbildern vor ihre Seele, erwärmt das Herz und regt die Phantasie zur Gestaltung an. Das Religiöse tritt in der biblischen Geschichte und der Kirchengeschichte auf. So wird der Schüler wenigstens zuschauend, wenn auch nicht mithandelnd, er wird interessirt, wenn auch nicht thatsächlich mitleidend. Das muß die Schule thun, um für ihre Belehrung einen Grund und Boden zu haben. Man könnte sagen: Unterricht, Vorstellungen, Begriffe — das ist Sache der Schule; Patriotismus und Religiosität gibt das Leben. Aber der Unterricht hat für seine Vorstellungen und Begriffe jenes (die Sache nämlich, und zwar die geschaute, geistig mit erlebte, mit empfundene Sache) nöthig, sonst fehlt es an der rechten Voraussetzung. [1855.)

9.

Zwei Aussprüche von Scheibert.

„Nicht wie viel wir von dem Gegenstande lernen, sondern wie wir an ihm lernen und aus ihm an Bildung gewinnen, das ist die Frage."

„Ein Unterricht, der nicht von der Anschauung anheben will, ist verwerflich."

10.

Unterschied des Unterrichts in den untern und höhern Classen.

Es wird unserm deutschen Unterrichte der Vorwurf gemacht, daß er sich mehr an das Gedächtniß, als an die Urtheilskraft wende. Der Vorwurf ist nicht ohne Grund, denn die beiden Richtungen haben ihre Berechtigung neben einander. In den untern Classen hat jedoch die Aufnahme durchs Gedächtniß und die treue Reproduction vorzuherrschen; das ist dem Alter angemessen; in den obern die Urtheilskraft. Darum ist hier der Schüler zu üben, aus Thatsachen Schlüsse zu ziehen, Thatsachen zu verknüpfen nach verschiedenen Seiten, d. h. mit eigenem Urtheile. Dazu gibt besonders der naturkundliche Unterricht Veranlassung, aber auch der historische. Nur zu oft läßt man sich verleiten, lernen zu lassen, statt denkend verarbeiten, benutzen zu lassen. Das Pensum spielt immer so eine große Rolle, während sie der Schüler spielen sollte.

Noch zu bemerken ist: je voller die Classe, desto mehr muß die Einübung vorherrschen, denn das Urtheilen kann wohl von allen verlangt werden, aber es gibt kein Mittel, es zu erzwingen. [1851.]

11.
Die Unterrichtsbehandlung.

Der alte Unterricht wandte sich ans Gedächtniß, der neue an den Verstand. Damals wurde viel Unverstandenes gelernt, heute wird viel Verstandenes nicht gelernt, gemerkt. Man erläutert, entwickelt und die feste Aneignung fällt aus. Es würde richtiger sein und mehr herauskommen, wenn erst gelernt und dann erläutert und entwickelt würde. Ist eine Sache vorher gelernt, dann ist für ihre Erläuterung schon das Wort da. — Die bauende Entwicklung ist psychologisch richtig, wenn hinterher das Formen und Lernen und Reproduciren und weitere Verarbeiten kommt. Sie hat aber ihre Schwierigkeit darin, daß Sache und Wort zu lernen ist.

Jacotot wollte von jeder Wissenschaft vorweg einen Auszug gelernt haben und dann die Verarbeitung. Graffunder wollte die Aneigung des Materials auf den Mittelstufen. [1859.]

12.
Die Methode.

Die Methode ist nicht nach den Resultaten, sondern nach den Gesetzen des Geistes zu beurtheilen. — Die Gesetze des Geistes müssen die Regeln der Methode dictiren. [1861.]

Es wird so oft gegen die Forderung geeifert, daß der Gang des Unterrichts, die Methode, der Geschichte des Gegenstandes folgen soll. Man wendet ein: nicht der Lehrgegenstand, sondern der Lernende sei das Bestimmende im Unterrichte. Wer leugnete das? aber jene Forderung steht im Einklange damit und nicht im Widerspruche. Nicht die Geschichte des Gegenstandes an sich, sondern die seiner Kenntniß und Erkenntniß soll die Methode bestimmen. — Die Geschichte der Erkenntniß gibt die subjective

Entwicklung im Geiste des Menschen an und bewahrt darum vor willkührlicher Behandlung. [1851.]

13.

Schüler müssen Ziele sehen.

Der Gedanke fiel mir ein, als ich mit meinem Enkel im Schönborn arbeitete. Die vielen §§, die darin stehen und durchgearbeitet werden müssen, erhalten in einer Spannung. Zwar weiß der Schüler nicht, was sie bringen, nur den Weg als Linie sieht er, und das regt den Wunsch an, ans Ziel zu kommen. Wo kein Ziel gezeigt wird, da tritt leicht Gleichgültigkeit ein, da wird die Frage nicht angeregt, was wird nun kommen? Der Schüler ist nicht gespannt. Ich möchte darum es für gut finden, daß für Gegenstände, die es zulassen, der Schüler ein Buch in den Händen hat, aber es muß eben ein Lernbuch sein, nicht ein Lehrbuch. Das Lernbuch müßte gerade durch das Räthselhafte, in das es seinen Inhalt kleidet, reizen. Daß man im Unterrichte Ziel und Zwecke für eine Stunde andeutet, ist sehr nützlich, wo anders von mir schon erwähnt. [1865.]

14.

Wie ein Lehrbuch eingerichtet sein muß.

Von Dr. Ludwig Döderlein.

„Ein Lehrbuch kann nicht trocken und kurz genug sein. Es muß das Bedürfniß in dem Schüler rege machen, es durch die viva vox des Lehrers erschlossen und erläutert zu sehn. Enthält es Begriffsbestimmungen, so müssen diese mit solcher logischer Schärfe abgefaßt sein, daß eben diese Schärfe sie der Erläuterung fähig macht. Im entgegengesetzten Falle, wenn das Lehrbuch an sich schon verständlich ist und nicht bei Andeutungen und Räthseln stehen bleibt, spielt der Lehrer eine traurige Rolle.

Er muß dann bloß abfragen, wiederholen, umschreiben, und ist der Diener seines Lehrbuchs, statt sein Hypophet und Dolmetscher zu sein."

Döderlein erzählt auch: „Der ehrwürdige Veteran D. Schäfer in Ansbach hat vor 32 Jahren die Briefe des Plinius zum Schulgebrauch herausgegeben. Abgesehn von dem noch streitigen Werthe dieses Schriftstellers für die Jugendbildung ist die Methode der Bearbeitung vortrefflich. Die Noten enthalten statt der Belehrung nur Fragen, Aufgaben, Winke, Andeutungen, und in so präciser Form, daß der Schüler sich durch sie wie Räthsel zu einer intensiven Vorbereitung angeregt fühlen muß."

15.

Aufgabe des Lehrers.

„Unser Kopf muß übersehen, was ein andrer Kopf fassen kann; unser Herz muß empfinden, was ein anderes fühlen mag."

Göthe.

16.

Anleitung zum Fragen für Lehrer und die es werden wollen.

Das könnte eine sehr nützliche Schrift werden, da die Frage die Wünschelruthe des Lehrers ist. Zu behandeln würde sein:

1. Wesen der Frage.
2. Bedeutung der Frage als Lehrmittel.
3. Scharfe Bestimmung der Frage nach logischer und sprachlicher Seite.
4. Beispiele der fragenden Zergliederung.
5. Besprechung falscher Fragen.
6. Aufgaben
   a) zur fragenden Behandlung,
   b) zur Berichtigung falscher. [1865.]

17.

Hamann

hat die Poesie die Muttersprache der Völker genannt, und sie als ein Bedürfniß und zwar als das erste Bedürfniß des menschlichen Geistes bezeichnet. Darin liegt ein Fingerzeig für den Elementarunterricht. Nicht die nackte Außenwelt, sondern eine poetisch gestaltete Innenwelt soll das Erste sein. Mit der dritten Classe tritt die Außenwelt auf. [1856.]

18.

Pestalozzi.

Die Geschichte mit dem Loche in der Tapetenwand, in welchem Pestalozzi seine Schüler Entdeckungen hat machen lassen, ist bezeichnend. In ihr ist die ganze rationalistische Richtung, die den Schüler in seinem leeren, unerfüllten Ich Entdeckungen machen ließ, treu abgebildet, aber zugleich auch persiflirt. Mit diesem Streben steht im Widerspruche das Wort Schleiermachers (Erziehungslehre S. 390): Die Operationen des Verstandes können doch nur dann vor sich gehen, wenn dem Menschen ein Reichthum von einzelnen Fällen gegeben ist, woraus er folgern und combiniren kann." Und Jacotot hat doch auch richtig gesehn, als er erst eine Menge von Thatsachen erkannt wissen wollte, ehe zur Reflexion über dieselben geschritten würde, wenn auch seine Anschauung vom Gedächtnisse und Verstande keine zutreffende ist. Ich glaube, daß die Irrthümer seiner theoretischen Psychologie Grund gewesen sind, das Kind mit dem Bade bei ihm auszuschütten. [1857.]

19.

Eine dreifache Art des Unterrichtens.

Das Verhältniß, welches der Lehrer zum Schüler und zum Gegenstande des Unterrichts einnimmt, kann ein dreifaches sein:

1. Kann der Unterricht zu einer Kletterstange gemacht werden, an der blos das Klettern zu lernen ist, die aber dem Kletterer nicht von oben mit einem Preise winkt. Es ist das die Pestalozzische Weise der Entdeckungen in der Leere, die rationalistische Weise, die spinnenartig alles aus sich spinnen lassen will; die Weise, die den Schüler lehren will, daß er in allen Sätteln reiten kann, nur daß zuletzt der arme Kerl weder einen Sattel, noch weniger ein Pferd hat.
2. Das Bild vom Magen wird auf den Geist übertragen. Wie zur Ernährung des Leibes nur die Zuführung der rechten Nahrung nöthig ist, die dann ohne weiteres Zuthun durch den Magen verarbeitet, in Fleisch und Blut verwandelt, organisch gestaltet wird: so, meint man, sei es auch mit dem Geiste. Man brauche ihm blos Nahrung zuzuführen, um der Verarbeitung sicher zu sein. Ist jenes der formelle, so dies der materialistische Unterrichtsstandpunkt.
3. Der Lehrer begnügt sich nicht damit, eine schöne, bildende Objectivität von dem Schülergeiste aufnehmen zu lassen, sondern er sucht sie auch zu seinem Eigenthum zu machen, über welches derselbe frei verfügen kann.

Von Natur sind die begabten Lehrer der ersten Weise zugeneigt. Hier können sie ihre Kraft und Gabe zeigen, allerlei Seiten an einem Stoffe entdecken, die ihnen zu Uebungen werden, auch einen unbedeutenden Stoff durch die Behandlung genießbar machen. Ist der Lehrer eitel, dann gefällt er sich hierin in hohem Grade und ist schwer auf einen andern Weg zu bringen. [1857.]

20.

Der Organismus des Unterrichts.

Der Gedanke, daß der Lehrplan einer Schule ein organischer sein müsse, also die Einheit in der Mannigfaltigkeit zu verwirklichen habe, ist nicht neu, aber noch nicht genug ausgeführt. Es fehlt zwar nicht am Zusammenhange in den Lectionen und ihrer Abgrenzung und Vertheilung, aber wohl fehlt eine eigentliche Construction oder Deduction des Ganzen. Graffunder hat sie für die einfache Schule; Grube hat eine andere versucht. Die Concentrirung ist da unnöthig, wo ein organischer Unterricht getrieben wird, der von einer Wurzel ausgeht, sich verzweigt, und doch in den Zweigen seine Einheit hat. Die Concentrirung will aus der Mannigfaltigkeit die Einheit herstellen; das kann sie aber nur, wenn die Mannigfaltigkeit eine organische ist. [1857.]

21.

Die Arbeitstheilung.

Das große Princip der Theilung der Arbeit ist von Alters her die Hauptursache ihrer immer steigenden Vervollkommnung gewesen. Das gilt von den Forschungen in der Wissenschaft, wie von der Production auf dem gewerblichen Gebiete. Aber es sind mit der Anwendung dieses Princips auch Gefahren und Nachtheile verbunden. Ein Mensch, der sein ganzes Leben lang nur ein und dieselbe Verrichtung ausübt, bringt es sicher dahin, dieselbe besser und schneller auszuführen, als ein anderer; aber er wird auch an Fähigkeit zur Ausführung anderer Arbeiten, mögen es geistige oder körperliche sein, verlieren. Der Franzose Proudhon hat in einem Werke über Nationalökonomie gesagt: Je vollständiger das Princip der getheilten Arbeit in Anwendung kommt, desto schwächer, beschränkter und abhängiger wird der

Arbeiter. Die Kunst macht Fortschritte, der Künstler kommt zurück."

Das Princip der Arbeitstheilung hat auch in den vielklassigen Schulen gelehrter und ungelehrter Kategorie seine Anwendung. Im Fachlehrer ist es repräsentirt. Gibts auch hier Nachtheile? In seiner strengen Durchführung unfehlbar, und zwar je jünger die Schüler sind, um so mehr. Der Nachtheil zeigt sich bei den Lehrern, wie bei den Schülern. Es ist beiderlei Arbeitstheilung nachtheilig, so wohl die unter viele Lehrer, als auch die an dem Schüler, welche die Vielseitigkeit zum Gegenstande hat, und den Schüler theilt. [1869.]

22.

Das Lernen muß auch gelehrt werden.

Der Unterricht muß auch das Lernen lehren, eine Anweisung zum Lernen geben, statt dessen man meistens nur Lehren und Aufgaben geben findet. Schreiben, Zeichnen macht man vor. Das Auswendiglernen, das Repetiren, das Aufschreiben u. s. w. verlangen es nicht minder. [1869.]

23.

Die Bedeutung einer wohllautenden Stimme.

Man legt nach meiner Erfahrung auf die Beschaffenheit der Lehrerstimme zu wenig, vielleicht auch gar kein Gewicht. Man meint: wenn nur reine, deutliche Aussprache und das rechte Wort! Aber, gerade in der eigenthümlichen Zartheit und Wohllautendheit des Tones liegt eine Macht, welche sich an dem Gemüthe des Schülers erweisen kann. Durch den Ton seiner Stimme stimmt der Lehrer die Saiten des Herzens; die zarteren können nur erklingen von der Zartheit seines Tons. Der sanfte

Ton wirkt gewiß besänftigend, wie der ruhige beruhigend, wie der ernste den Ernst wirkt. Ja, es liegt unbestreitbar in dem Klange der Stimme ein Etwas, was mehr oder weniger bildend oder nicht bildend wirkt. [1855.]

24.

Das Auge des Lehrers.

In einem Lehrerconferenz-Protocolle von Bleicherode (1847) steht ein Aufsatz über diesen Gegenstand. Es ist das erste Mal, daß ich die Wichtigkeit desselben so gewürdigt finde, wie er es verdient.

Das Auge ist des Leibes Licht und ein Spiegel des Geistes. Das Auge ein Medium, wodurch der Geist herrscht. Der Blick des geistig belebten Menschen bewegt und ergreift. Der Blick bändigt wilde Thiere, zügelt den Irr- und Wahnsinnigen, weckt sogar den Schlummernden, wenn er stark fixirt wird. Ein warmer, feuchter Blick wirkt unmittelbarer, als das Wort. Ein scharfer Blick hält Zucht und Ordnung.

Das Auge ist auch unterrichtend und bildet mit; nur muß man in seinen Augen etwas lesen lassen, was nicht alles ins Wort und in den Ton der Stimme gelegt werden kann. [1847.]

25.

Die Einheit des Lehrplans.

Aus einem Aufsatze in den Gelzerschen protest. Monatsblättern (1858): Die norddeutsche Realschule:

Auch der vollendetste Gymnasiallehrplan bleibt ein Aggregat und wirkt als solches, wenn die Einheit sich nicht in den Lehrern darstellt und so eine lebendige Wirklichkeit geworden ist. — Der Verfasser meint, wichtiger als der concentrirteste Lehrplan sei es,

darauf hinzuarbeiten, daß Männer sich dem Werke der Jugendbildung widmen, die ein Lehrerherz haben, und beim Unterricht zu individualisiren verstehen.

Späterer Zusatz. Der Director der Realschule in Mainz, Dr. Schödler, sagt darüber: Der Schwerpunkt einer Schule liegt in ihrem Lehrercollegio. Dessen Glieder müssen mit den erforderlichen Kenntnissen Bildung des Herzens, Ehrenhaftigkeit des Characters verbinden, dann tritt in der Schule die Hauptsache hervor: Die Schüler lernen etwas Tüchtiges und kommen zu einer guten Erziehung.

26.

Werth der äußern Organisation.

Stein schrieb im Jahre 1831 an Gagern: „Unsere neueren Publicisten suchen die Vollkommenheit der Staatsverfassung in der gehörigen Organisation der Verfassung selbst, nicht in der Vervollkommnung der Menschen selbst, der Träger der Verfassung. Die mit dem Practischen des constitutionellen Lebens innig vertrauten Alten forderten unerläßlich zu seinem Bestehen Religiosität und Sittlichkeit; der Character, das Wollen muß gebildet werden, nicht allein das Wissen."

Damit ist das ganze Geheimniß ausgesprochen, wodurch einer Schule fortgeholfen werden kann. Organisation des Unterrichts ist ja nöthig; aber von der größeren oder geringeren Vollkommenheit derselben hängt der fruchtbare und erfolgreiche Unterricht nicht am meisten ab, sondern von der Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit der Lehrer. [1860.]

27.

Franz von Baader über Organisation der Schule.

Der Philosoph Franz von Baader sagt irgendwo, daß alles zeitliche Thun und sogenannte Verbessern eines organischen Individuums etwas anderes nicht sein könnte und sollte, als die Bewahrung des Dogmas seines Urbildes. Das gilt auch von einer Schule. Ihrer Einrichtung liegt auch eine Idee zu Grunde, und aller Fortschritt hat darin sich kund zu geben, daß diese Idee immer klarer und reiner aufgefaßt und immer völliger verwirklicht werde. [1859.]

28.

Armuth und Uebersättigung.

Ein großer Unterschied des Unterrichts, wie ich ihn empfangen habe und wie ich ihn ertheile und ertheilen lasse, liegt in den beiden obigen Worten. Armuth und Dürftigkeit waren die characteristischen Merkmale meines Jugendunterrichts. Es wurden Katechismusstücke hergesagt u. s. w. Die Thätigkeit des Lehrers war mehr eine Beaufsichtigung, als Lehrthätigkeit. Ich unterlasse, seinen Mechanismus zu beschreiben; nur seine Folgen deute ich an. Diese bestanden für mich in einem peinigenden Hunger, in einem Suchen nach Nahrung, in einem Bemühen, etwas zu lernen.

Unsere Schüler hier werden überschüttet; alle Tage treten sie an einen reich gedeckten Tisch. Vieles und alles reichlich. Und die Folge? Sie müssen zum Nehmen genöthigt werden. Wer sich arm fühlt, hat ein Verlangen. Kinder, die mit Spielzeug überschüttet werden, mögen nicht mehr spielen. Aehnlich ists beim Lernen in der Schule. Man müßte mehr die Kunst üben, anzuregen und hungrig zu machen, als zu speisen.

Es wird zu viel und zu vielerlei gelehrt in niedern, wie in hohen Schulen. [1859.]

29.

Égalité.

Professor Stoy in Heidelberg sagt in seiner Encyclopädie der Pädagogik, daß das aus der französischen Revolution stammende Schlagwort égalité jedes kundige Ohr sofort den Terrorismus aus sich heraushören lasse. Und das ist sehr richtig. Wo die Forderung der égalité zur Macht kommt, da wird sie nothwendig zu einem Terrorismus, dem alles verfällt, was die gemeinte Gleichheit noch nicht hat. Darin liegt ein Krieg gegen alles Höhere, Edlere, Schöne, denn die Masse ist mehr als mittelmäßig und égalité ist ihr Schiboleth. Für mich hat aber die Stoysche Bemerkung eine pädagogische Bedeutung. Ich habe mich zu dem politischen Jacobinismus niemals bekannt, aber als Lehrer bin ich doch ein rechter Gleichheitsmann stets gewesen. Von allen Schülern gleiche Leistungen zu erzielen, eine Classe zu haben, in der die dreißig oder vierzig Schüler alle wie einer antworten, arbeiten, fortschreiten, sich entwickeln; das ist stets ein verfolgter Zweck, oder doch ein geheimer Wunsch von mir gewesen. Solches Verlangen aber, wenn es practisch wird, führt zum Terrorismus, der der Individualität Gefahr bringt. Eine Berechtigung zum Verlangen gleicher Leistungen cum grano salis ist freilich da, sie liegt im Classenunterricht; aber, sie kann, sage ich, wo Weisheit und Milde fehlen, zum kränkenden und einschüchternden Terrorismus führen. [1862.]

30.

Das Schwerste klar und allen faßlich sagen:
Heißt aus gediegnem Golde Münzen schlagen.
Geibel.

31.

Das Memoriren.

„Ehe zum Memoriren geschritten wird, muß der Schüler das zu Memorirende in dem Grade verstehen, daß er es nicht blos mit dem Gedächtnisse, sondern mit dem ganzen Geiste erfaßt. Nichts darf erst mechanisirt werden, um es hinterdrein durch geistige Erfassung wieder flüssig zu machen. Die menschliche Natur fordert, daß alle geistigen Gebilde schon in der ersten Anlage wahr und schön seien. Man darf nicht Unkraut wachsen lassen, um es auszujäten." (Mittelschule 1848. 1. Heft.)

32.

Offenheit und Wahrheit bei den öffentlichen Prüfungen.

„In den Prüfungen haben wir offen vorgelegt, wie viel durch die Arbeit der Lehrer, durch die Willigkeit der Lernenden in Jahresfrist gefördert worden; — mit einer Aufrichtigkeit ist das Innerste der Anstalt geöffnet worden, welche der weltkluge Mann, der auch Gleißnerei und Trug allenfalls nicht scheut, wo es eine öffentliche Ehre zu wahren gilt, vielleicht gar als Mangel an Ehrgefühl tadeln könnte. Aber nein! eine Schule ist kein Breterspiel; jeder Vorhang, der verschleiert, ist eine Scheidewand für das öffentliche Vertrauen, und offen und ungeschminkt unter den Augen der Väter, welche ihr Liebstes aus der Vaterhand in die fremde ausliefern und ein heiliges Recht zu fordern haben,

daß man ihr Vertrauen doch mit Wahrhaftigkeit bezahle, unter ihren Augen muß der Lehrer mit dem Lehrling wandeln."

Dr. L. Döderlein.

33.

Die Todsünde im Lehramte.

„Langeweile machen, das ist die Todsünde im Lehramte, und Strenge bis zur Härte scheint dem Knaben verzeihlicher, als der Todtschlag Einer Stunde durch eines Lehrers Mund, der den Geist nicht in Bewegung zu setzen, die Gedanken nicht zu tummeln versteht."

34.

„Was man Pedantismus nennt,

wird in dem Munde der meisten zu einem sehr unsichern und schwankenden Begriff. Wir scheuen auch in der Lehrmethode den Verdacht des Pedantismus nicht. Wenn sein wahres Wesen in der Ueberschätzung des Unwichtigen, des Unwesentlichen, des Kleinlichen besteht, wer vermag von außen zu richten, was in der Wissenschaft unwichtig und kleinlich sei? Alles Geistige hängt innerlicher zusammen, als das Körperliche, und wenn ein sonst festes Haus durch den Fehler eines einzigen Balkens zusammenstürzt, so kann das Gebäude einer Wissenschaft schon leiden, wenn man einen Splitter hinwegnimmt."

35.

Arbeit muß Arbeit bleiben.

„Die Arbeit müsse ihn ansprechen, so meint der Jüngling und schon der Knabe, d. h. sie müsse ihm mit freundlicher Ansprache entgegenkommen; während es doch im Wesen der

Arbeit liegt, daß sie muthig angegriffen und beharrlich bewältigt sein will.

Diese Sprache des Zeitgeistes findet vor dem Richterstuhl der Pädagogik kein Gehör. Arbeit muß Arbeit bleiben und heischt Anstrengung, und was ein großer Lehrer dem Prinzen entgegnete, der über die Schwierigkeit klagte: es gibt keinen königlichen Weg zur Mathematik! das gilt mit gleichem Fug von allen Wissenschaften. Nur zu dem Dilettantismus gibt es einen kurzen, dornenlosen Weg."

36.

Längeres Betreiben eines und desselben Faches.

Das Nebeneinander der Fächer und der damit zusammenhängende häufige Wechsel der Person hat sich gerichtet. Das längere Betreiben eines und desselben Fachs kann zwar wohl tüchtig ermüden; aber weil der Lernende die angenehme Empfindung hat, in gewissen Vorstellungen gründlich heimisch geworden zu sein, weil ihm das freudige Bewußtsein geistigen Wachsthums zu Theil wird, so bleibt ihm auch das Gefühl geistiger Gesundheit, und dies verschafft immer wieder neue Freude und Frische und neue sittliche Schwungkraft. Wo hingegen das Nebeneinander der Zweistundenfächer herrscht, da können die Schüler fast nie recht heimisch werden, in den jeweiligen Objecten; denn ehe gewisse Vorstellungen zur völligen Klarheit gediehen sind, werden sie schon wieder durch andere verdrängt. Freien Ein- und Ueberblick, solide Kenntnisse und Geistesbildung gewinnt man sicherlich auf diese Weise nicht, statt dessen kommt man um so sicherer um die Frische des Geistes, nach 3—4 Lectionen fühlt man sich, wenn nicht verwirrt, so doch abgestumpft.

(Aus einem Aufsatze in der Magerschen Pädagog. Revue 1857: „Die Realschule und die lateinische Schule.)

37.

Ueber Compendien.

Großen Nachtheil hat die Realschule auch durch die Compendien erlitten. Veranlaßt wurden sie ohne Zweifel durch die Masse der Realien, die man in den Kopf des Schülers bringen wollte und noch dazu systemgerecht. Man erkennt jetzt, daß man mit den Forderungen der gesunden Didactik dadurch in Widerspruch gerathen ist. Während diese uns lehrt, überall von lebendiger Anschauung und Erfassung der Einzelerscheinungen auszugehen, entwickelnd zu verfahren, und das Ganze vor dem Auge des Schülers aus dem Einzelnen werden zu lassen, gibt das Compendium fast lauter Resultate, die Schlußglieder einer Reihe von Vorstellungen und Vorgängen, und reiht nicht selten ganze Massen von Stoff fast atomistisch aneinander. Die Compendien sind in unsern Schulen nichts anderes, als eine Form kranker Gelehrsamkeit, ein leibhaftiges Exempel von todtem Geist, also von einem greifbaren Widerspruch. Wo Compendien regieren, entsteht unfehlbar Ermüdung durch das fortwährende Einsammeln des Stoffs; es stellt sich Ueberladung mit Material ein, das zwar für die geistige Bildung vollständig wirkungslos ist, aber gar zu oft in dem Schüler die Meinung erzeugt, dieses und jenes Wissen sich zu eigen gemacht zu haben. Besonders aber erziehen die Compendien zur Ungründlichkeit. Der zuletzt erwähnte Nachtheil ist im ganzen Unterrichtswesen von allen der größte; denn beim Lernen ist und bleibt es von unschätzbarem Werth, wenn auch nicht Viel und Großes, so doch irgend eine Sache, irgend ein Fach recht tüchtig und gründlich zu lernen.

(Aus der Pädagog. Revue von Mager. 1857. 2. Abth. S. 266.)

38.

Anschauung.

Göthe sagt: Was man einem vor die Augen bringen kann, gibt man ihm am sichersten. Recht sehen macht den Denker, wie den Künstler. Man habe auch tausendmal von einem Gegenstande gehört, das Eigenthümliche desselben spricht zu uns nur aus dem unmittelbaren Anschauen.

39.

Es gibt zwei Erkenntnißweisen

— ich nenne sie lieber Quellen —:

Die Erfahrung und die Speculation. Das Wissen aus jener kann nun entweder ein unmittelbares, oder ein überliefertes, durch Ueberlieferung vermitteltes sein. Jenes heißt das empirische, dieses das historische. Für den Unterricht besteht dieselbe Eintheilung, und es ist bei dem Empirischen die schwere Aufgabe, den Erwerb desselben zu veranstalten. Daß man das Eine und das Andere schon voraussetzen kann und muß, ist bekannt. Für den Unterricht ist es hochwichtig zu unterscheiden, was durch Mittheilung vermittelt werden muß, und was der Schüler durch Denkthätigkeit finden kann.

Späterer Zusatz. Ein gescheidter Mann hat gesagt, mit einem einzigen Schüler kann man katechisiren, mit einer ganzen Classe nicht. Der Ausspruch hat Wahrheit. Wenn man auch an 30 und 40 Schüler dieselbe Aufforderung, auf Grund vorausgegangener Mittheilungen, durch Combination, Folgerung, Verallgemeinerung etwas Weiteres zu finden, richtet, so kann das Gefundene doch nur von einem Schüler ausgesprochen werden. Dasselbe ist aber für alle Diejenigen, die nichts gefunden haben, eine Mittheilung. Einwenden läßt sich freilich, daß man, vor-

ausgesetzt, daß Alle gesucht, doch das erreicht habe, was Lessing sich in der ihm gestellten Alternative würde gewählt haben, nicht die ausgesprochene Wahrheit, sondern das Streben nach ihr.

40.

Aus den pädagogischen Briefen von Oberstudienrath Dr. Roth in Stuttgart.

1. Was im Unterrichte dem Stoffe nach das Natürliche sei.

Es gibt Zeiten und Stimmungen, wo den Menschen die Künstlichkeit ihrer Zustände schwer aufs Herz fällt; man empfindet einen Drang, der peinlichen Gegenwart zu entfliehen und irgendwie oder irgendwo, sei es durch Veränderung des Ortes oder durch gründliche Umwandlung der Dinge, zur Natürlichkeit des Daseins durchzudringen. Allen großen, von innen begonnenen Umwandlungen der Verhältnisse liegt diese Empfindung zu Grunde; sie verbirgt sich meistens nur zu frühe und verschwindet am Ende unter dem Hader der Parteiungen. In Sachen des Unterrichts hat Keiner die Pein der Künstlichkeit und deren Zusammenhang mit den allgemeinen Uebeln, woran Europa leidet, so tief empfunden, wie Heinrich Pestalozzi; und die Begeisterung, die sein Auftreten in Deutschland und noch drüber hinaus hervorrief, gab Zeugniß davon, daß dieselbe Empfindung, freilich durch Rousseau vorher schon und nicht eben in rechter Weise vorbereitet, unzählige Wohldenkende ergriffen hatte, die jetzt einmal durch sein Wort klar über das zu reden meinten, was ihnen und allen fehlte. — Man kann Pestalozzis erste Erklärungen in den Worten zusammenfassen: unser Anfangsunterricht ist widernatürlich. „Unser Christenvolk ist in diese Tiefe gesunken,

---

*) Die Gliederung sowie die Ueberschriften habe ich zum Zwecke leichterer Uebersicht beigefügt. Der Herausgeber.

weil man in seinen niederen Schulanstalten seit mehr als einem Jahrhundert leeren Worten ein Gewicht auf den menschlichen Geist gegeben, das nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Eindrücke der Natur selber verschlang, sondern sogar die innere Empfänglichkeit für diese Eindrücke im Menschen selbst zerstörte." Pestalozzi will nun lediglich von den Anschauungen ausgehen, welche dem Kinde von selbst durch seine fünf Sinne zukommen. Zu allererst soll die Mutter ihr Kind bemerken und reden lehren — wie, das schreibt „das Buch der Mütter" vor. Vergl. darüber C. v. Raumers Gesch. der Pädagogik II, 413 ff.

Und hat nun Pestalozzi damit das Natürliche dem Stoffe nach für den ersten Unterricht gefunden? Ich glaube, er hat in der besten Absicht der Natur mehr wehe gethan, als Alle, die jemals allen Unterricht mit dem ABC angefangen haben. Anstatt das Natürliche zu finden, hat er aus den natürlichen Gegenständen der ersten Anschauung einen viel künstlicheren Stoff des Unterrichts gemacht, als das ABC ist und was darauf zu folgen pflegt. — Die Pein, welche er dem Kinde bereitet, liegt freilich nicht in den Stoffen selbst, wohl aber darin, daß er die Stoffe so betrachtet und in der Betrachtung erschöpft wissen will, wie ein Kind sie nimmermehr betrachten mag. — Ohne das selbst beabsichtigt zu haben, hat Pestalozzi wie kein anderer gezeigt, daß die Natürlichkeit des Unterrichtsstoffes nicht liege in der räumlichen Nähe der Sache, auch nicht in deren natürlichem Reize, und ebenso wenig darin, daß die Sache der Kraft nach schon im Kinde vorhanden ist. Ebenso hat er wie kein anderer gezeigt, daß der scheinbar natürlichste Stoff in demselben Augenblicke, wo ich denselben zum Unterricht verwende, ein künstlicher Stoff werde. Jeder Unterrichtsstoff ist ein künstlicher, und seine Natürlichkeit wohnt in seinem Verhältniß zur Fähigkeit des Alters und des Kindes, ihn zu erfassen, so wie in dem Grade seiner Brauchbarkeit als Bildungsmittel.

2. Wie das Wissen zur Bildung wird.

Aller Unterricht in der Schule muß sich die Bildung derer zum Ziele setzen, welche unterrichtet werden, und überall, wo Bildung aus dem Wissen entsteht, muß dieses zur Gelehrsamkeit werden, bevor die Frucht der Bildung aus dem Wissen hervorgehen kann. — Das thun die Schulen nicht durch ein zufälliges Conglomerat von Wissen, welches sie ihren Schülern mitgeben, sondern durch die Gelehrsamkeit, oder durch ein in sich selbst dermaßen geeinigtes Wissen, daß dessen einzelne Theile als Glieder des einen geistigen Ganzen zu erkennen sind, denn auch das reichste Wissen unverbundener Notizen nennt man ja weder Gelehrsamkeit noch Bildung. Wie aber Gelehrsamkeit oder einheitliches Wissen entsteht, kann nicht zweifelhaft sein. Es entsteht wie der Fruchtbaum, dessen Stamm mit seinen Aesten gebildet sein muß, bevor man impft oder pfropft, und man pfropft nur Schosse der verwandten Species, welche die natürliche Anlage haben, in eine Lebensgemeinschaft mit dem Stamme zu treten. Natürlichkeit der Unterrichtsstoffe wird in derjenigen Schule vorhanden sein, wo einer derselben und zwar der geistigste Stoff den Kern und Stamm vorstellt, dem die andern als Zweige angehören. — Kann es denn aber gelehrte und gebildete Bauern und Bäuerinnen geben? Es hat deren unter unsrer evangelischen Bevölkerung sonst viele gegeben und es gibt ihrer noch, ungeachtet unsere Schulgesetzgebung seit Anfang des Jahrhunderts viel gethan hat, um dieses Geschlecht absterben zu lassen. Es sind jene, deren Kenntniß und Verständniß der h. Schrift, in der Schule angefangen und begründet, durch treue Seelsorger und durch eigenes fortgesetztes Forschen zu einheitlichem, wachsendem und selbstständigem Wissen der Offenbarung geworden ist. Wie viel oder wie wenig solche Personen, welche gebildete Bauern und Bäuerinnen genannt zu werden verdienten, von dem gewußt

haben oder wissen, was man die Außenwelt nennt, läßt sich nicht angeben, wohl aber darf man behaupten, daß ihr Urtheil über die Dinge der Welt vergleichungsweise das richtigste und klarste ist.

3. Nicht Schein, sondern Wahrheit!

Möchte man doch im ganzen Gebiete des Unterrichts erkennen, wie klein dem Umfange nach das sei, was durch den Unterricht Allen und von Allen, von Lehrern mittlerer Art Schülern mittlerer Art beigebracht werden kann, und möchte doch das oft angeführte multum, non multa! zu allererst in der Volksschule zur Wahrheit werden! Aber wir steigern uns, weil wir uns des Scheines schämen, als blieben wir hinter andern zurück, die viele Worte machen von dem Eifer, mit dem sie den Baum des Erkenntnisses schütteln.

4. Was das Lernen seinem eigentlichen Wesen nach sei?

Eine Definition vom Lernen zu geben, welche auf alles Lernen paßte, vermag ich wenigstens nicht. Das hingegen meine ich deutlich zu sehen, daß in allem wissenschaftlichen Lernen das Empfangen oder die Conception und das Fassen oder Verstehen, die Perception, genau unterschieden werden muß. Durch Conception erlangen wir das Können und Kennen; alles, was als geistige Fertigkeit in uns eingeht, ist lediglich Conception, wie auch das, was uns in Gestalt einer Ahnung aufsteigt, oder was eine Anschauung in uns bildet. Durch die Perception dagegen wird das, was wir können, kennen, ahnen, anschauen, zur Einsicht. Ein Beispiel: der Apfel, welcher neben Isaak Newton niederfällt, wirkt in diesem eine Conception, und die Anwendung des Keppler'schen Gesetzes bringt die Perception; jetzt erst hat Newton das Gesetz der Attraction gelernt.

5. Unterschied von Conception und Perception.

Ich finde bei Vergleichung zweier Menschen, der Altersstufen, der Geschlechter, der Nationalitäten, der Geschichtsperioden außerordentlich große Unterschiede des Vermögens zur Conception und Perception, vornehmlich im Verhältniß dieser beiden Kräfte zu einander, so zwar, daß das Vorwalten der einen Kraft die geistige Eigenthümlichkeit z. B. der Geschlechter und der Nationalität wesentlich bedingt und eine andere Weise des Unterrichtens für Mädchen als für Knaben, eine andere für Slaven als für Deutsche erforderlich macht. Ebenso finde ich die vielerlei Stoffe des Wissens außerordentlich verschieden, hinsichtlich ihrer Anlage und natürlichen Bestimmung, entweder nur empfangen und gekannt, oder auch erkannt und verstanden zu werden; und diese Eigenthümlichkeit der Stoffe modificirt sich wieder nach der Eigenthümlichkeit der Köpfe, der Geschlechter, der Altersstufen und der Nationalitäten, so daß, was für dich Gegenstand der Conception und Perception ist, für mich vielleicht nur bis zur Conception kommt. — Je entschiedener ein Stoff des Wissens die Perception fordert, desto weniger wird die bloße Conception den Zweck des Unterrichts erfüllen. So z. B. den Geist eines Schriftstellers, seinen Glauben, seinen ästhetischen Werth, sogar seinen Sprachgebrauch erkennen wir nur durch Perception, d. h. durch unmittelbaren Verkehr unsres Geistes mit seinem Geiste: wer uns eine Vorlesung darüber hält, auch wenn er Proben aus den Werken des Autors beibringt, der gewährt uns eine Conception, welche von unserm Geiste wieder abfällt, eben weil keine Perception daraus geworden ist. — Die äußere Geschichte können wir durch Vorlesungen oder aus Büchern lernen, sie ist ein Gegenstand der Conception; dagegen die innere fordert wie kaum ein anderer Stoff die Perception. Wird diese als Gegenstand der bloßen Conception behandelt, so bringt sie

dem Geiste keinerlei Nahrung. — Ein Lebensalter, welches bei den Meisten nur historische Stoffe, Sprachen, Exegese, Geschichte, als Geistesnahrung begehrt; einen Einzelnen, dem beim Speculiren über das Es und das Nichts die Sinne vergehen, zur Conception philosophischer Demonstrationen zu nöthigen, ist nicht nur wegen der verlorenen Zeit, sondern auch darum großes Unrecht, weil jeder längere Versuch, das, was Gegenstand der Perception ist, sich durch bloße Conception anzueignen, den Geist, anstatt ihn zu schärfen, abstumpft. — Es ist aber noch ein weiterer Unterschied der Köpfe und der Lehrstoffe wohl zu beachten. Die einen Köpfe, Altersstufen u. s. f. vermögen gleichzeitig nur einen, die anderen mehrere Lehrstoffe, alle nur ein gewisses Maß verschiedenen Lehrstoffs in sich aufzunehmen, so daß wirkliche Conceptionen daraus werden, und die Fähigkeit zur Perception mindert sich — man darf wohl sagen: bei allen Köpfen und auf jeder Altersstufe — mit jeder weitern Conception, welche uns gleichzeitig mit andern Conceptionen zugemuthet wird. Und die Lehrstoffe selbst sind darin von einander verschieden, daß der eine mit dem andern sich in demselben Kopfe verträgt, wie die Speisen im Magen, der andere aber nicht, und die Grade der Verträglichkeit sind wieder nicht die gleichen. Die Probe über Beides kann Jedermann bei sich selbst machen: es wird die Möglichkeit oder Nichtmöglichkeit der Perception immer der sicherste Maßstab für die Zulässigkeit oder Nichtzulässigkeit gleichzeitiger verschiedenartiger Conceptionen sein. (NB. Welche Folgerungen ergeben sich hieraus für die Lehrpläne?)

6. Das Verhältniß der Gedächtnißkraft und der Conceptionskraft.

Die offenbar sehr verbreitete Meinung, als wären beide Kräfte — die des Gedächtnisses und die der Conception — nur Eine, erscheint mir als die Hauptursache des Mißlingens im

Unterrichte, da, wo nicht Unfähigkeit oder Mangel an gutem Willen den Erfolg abschneidet. Es meinen viele, ins Gedächtniß aufnehmen: sei lernen. Nun ist zwar die Gedächtnißkraft unschätzbar für die Conceptionskraft als diejenige, wodurch die einzelnen Conceptionen allein haften, und unser Eigenthum werden. Und die Uebung der ersteren ist darum von größtem Werthe, weil dieselbe, in richtiger Weise angestellt, die Aufmerksamkeit schärft, ohne die es gar keine Conception gibt. Aber daß beide Kräfte nicht Eine seien, kann man einfach daraus erkennen, daß jede der beiden die andere beeinträchtigt, wenn sie unverhältnißmäßig ausgebildet ist, und daß die eine je nach Art des Unterrichtes brach liegen kann. — Kann doch das Auswendiglernen selbst das Hinderniß werden, daß ein Menschenkopf zu keiner Conception dessen gelangt, was er auswendig gelernt hat. Hier wiederum bewirkt die künstlich gesteigerte Conceptionskraft z. B. bei einem Kinde, das man zum Dichten aufmuntert, daß die Gedächtnißkraft unausgebildet bleibt und abnimmt. Obwohl man Beobachtungen dieser Art in der Schule und anderswo alle Tage machen kann, meinen noch viele, was dem Gedächtnisse eingeprägt ist, das sei gelernt. Laß uns doch ja die so weit verbreitete und so überaus nachtheilige Selbsttäuschung ferne bleiben, als ob auswendig Gelerntes und auswendig Hergesagtes geistige Conceptionen wären.

7. Das Wesen der Perception und das Geheimniß der Lehrfähigkeit.

Wenn ich anders recht sehe, so besteht die Perception in der Prüfung der Conceptionen, und die Prüfung geschieht durch Vergleichung. — Man kann auch einfach so sagen: wenn das Warum für die Conception und zu der Conception hinzugekommen ist, dann ist die Perception vollzogen und der Inhalt der Conception ist gelernt. — Die Prüfung und Vergleichung, das

Suchen und Finden des Warum macht den Unterschied der Perception von der Conception und des wissenschaftlichen von dem nichtwissenschaftlichen Lernen; und die Möglichkeit oder Nichtmöglichkeit der Perception entscheidet darüber, ob ein Gegenstand des Wissens für den Schüler ein natürlicher Stoff des Lernens sei. Die Conception kann uns von außen eingehn, durch Lesen oder Hören; die Perception geschieht nur durch die eigene Geistesthätigkeit, welche der Lehrer anregen und fördern, nicht aber ersetzen kann. Eben hierin zeigt sich ein ungemein großer Unterschied in der Lehrfähigkeit: es gibt ganz unterrichtete und fleißige Lehrer, welche darum wenig ausrichten, weil sie so lehren, wie wenn ihre Aufgabe nur die wäre, den Schülern geordnete Reihen von Conceptionen beizubringen, während vielleicht ein minder wissenschaftlicher Mann dadurch mehr ausrichtet, daß er die Kraft der Perception beständig anregt und fördert. Ich habe oft aus dem Munde Solcher, welche längst über die Schule hinaus waren, Urtheile der Art über die Lehrer ihrer Jugend gehört, welche auf diesen Unterschied zurückwiesen; von den Lehrern, welche die Kraft der Perception gefördert haben, pflegt man zu sagen, man habe viel bei ihnen gelernt. Dies ist der Vorzug unsres Gymnasialunterrichts vor den Vorlesungen der Universität; wir sind durch den beständigen unmittelbaren Verkehr mit den Schülern immer aufgefordert, die Perception zu fördern und uns selbst zu überzeugen, ob diese auch wirklich erfolge, während die gewöhnliche Weise akademischer Vorlesungen nur Reihen von Conceptionen gewährt. Eben darum greifen wir überaus fehl, wenn wir, um vornehm zu erscheinen, aus unsern Unterrichtsstunden Vorlesungen machen. — Wenn dem nun also ist, daß die Conception vorangehen und die Perception folgen soll, so wird derjenige Unterricht keine rechte Frucht tragen, welcher sich auf Mittheilung der in irgend einem Fache vom Lehrer oder von einem Schriftsteller gewonnenen Resultate an den Schüler beschränkt.

8. Ein Urtheil über die preußischen Schulregulative von 1854.

Wir pflegen einander, wie in politischen Dingen, so in Sachen des Unterrichts nur darum allerlei Thesen nachzusprechen, damit wir nicht weniger gescheut als diejenigen aussehen, welche dergleichen ausgesprochen, oder auch nur vorher nachgesagt haben. Schon die alten Rhetoriker empfehlen den angehenden Rednern die Formel: Wer weiß nicht, daß u. s. w., denn, sagen sie, die Zuhörer schämen sich dann zu bekennen, daß sie das nicht wissen, und werden dadurch geneigt, dasjenige für wahr zu halten, was der Redner mit dem Beispiel, oder der Thatsache erweisen will, auch wenn dadurch nichts erwiesen wird. Wo daher eine oberste Schulbehörde sich so von der herrschenden Meinung emancipirt, wie das preußische Ministerium der Unterrichtsangelegenheiten durch die drei Regulative vom October 1854 gethan hat (wiewohl ein Punkt in derselben noch unfrei genug ist), da werden schon wegen der Autorität solch einer Stimme jene siebentausend in Israel sich freuen und dankbar sein, welche ihre Kniee nicht oder nur mit inwendigem Vorbehalt und Protest vor Baal gebeugt haben, sie werden eine so muthvolle Kundgebung als den Anfang einer Umwandlung im ganzen Unterrichtswesen betrachten dürfen, wodurch die Aufgaben der Schulen auf das Maß beschränkt wurden, welches sie erreichen können, und wodurch die Leistungen der Schulen zur Wahrheit werden. Tritt einmal jene bessere Zeit ein, welche zu erleben du vielleicht nach jener Erhebung in Preußen hoffen darfst, so wird unser schon jetzt so schöner Beruf vollends zum allerschönsten. Denn es wird alsdann der Lehrer nicht blos in dem einen und dem andern Fache, sondern mit allen im Dienste der Wahrheit leben dürfen. Für jetzt können wir das nur zum Theile; ein anderer Theil unserer Thätigkeit gehört der Pflege des Scheines an. Keins unsrer

Schuljahre geht dahin, ohne daß Vieles von demselben ungeleistet bliebe, was wir zu leisten versprochen haben, nicht insofern an manchen Schülern nichts ausgerichtet wird, sondern weil wir Dinge versprechen, welche gar nicht erzielt werden können.

9. Ueber das Stecken von Zielen in den Schulplänen.

Was durch mittlere Befähigung der Lehrer am Mittelschlage der Schüler ausgerichtet werden kann, ist als ausführbar und eben darum als ganz unbedenklich zu betrachten. An den verschiedenen Schulplänen, mit denen ich in früheren Dienstverhältnissen in Conflict gerieth, war mir kaum etwas anderes so peinlich, als die factisch darin ausgesprochene Ansicht, daß man von Lehrern und Schülern das Doppelte und Dreifache verlangen müsse, um das Einfache zu erzielen, während dies der gerade Weg dazu ist, nicht das Einfache, ja nicht die Hälfte des Einfachen, oder vielmehr nichts als Schein und Unwahrheit zu Stande zu bringen. Hinwiederum ist offenbar, daß ganz mäßige aber streng eingehaltene Anforderungen mehr als das Maaß des Geforderten bei denjenigen erzielen, welche eigenen Trieb und mehr Fähigkeit haben.

10. Wie man früher den Unterricht betrieb?

Bei uns wenigstens, ich meine aber auch weiter hin, war bis in dieses Jahrhundert herein der Unterricht im ganzen Bereiche der Schule, zum Theil noch über der Schule, auf die Sicherheit in den Anfangsgründen und das Beibringen der Fertigkeit berechnet, und das Uebergehn der Fertigkeit in den Gebrauch wurde bei nicht confirmirten Schülern durch Schläge oder auch durch das Andringen des Lehrers mit Worten, welche die Züchtigung in Aussicht stellten, vermittelt. — Man theilte mit und ließ auswendig lernen, was gelernt werden sollte; in der Anwendung ließ man den Schüler zappeln und nöthigte ihn

durch seine Furcht oder sein Verlangen nach Ehre, sich darüber zu besinnen: Verfehlung gegen die Grammatik wurde so geahndet, wie jetzt etwa nur noch eine Lüge oder hartnäckige Trägheit. Viele erinnern sich noch, wie sie lateinische Verse machen gelernt haben. Nach der kürzesten ungenügenden Anleitung, Längen und Kürzen zu unterscheiden und aufgelöste Disticha zu restituiren, bekam der Schüler den Gradus ad Parnassum in die Hand, ohne Weisung darüber, was er mit dem Buche anfangen solle, und von da ab mußten lateinische Verse gemacht werden, wenn der Knabe auch anfangs ganz verzweifelte, etwas herauszubringen. Die Noth brach das Eisen auch hier; was einmal geschehen mußte, das konnte man auch.

Nachtheilige Wirkungen und Folgen jener Methode: Ein besonders schwerer, bis auf den heutigen Tag nachwirkender Uebelstand ist das gewesen, daß man da, wo das Beibringen der Fertigkeit, so zu sagen, als einzige Aufgabe der Schule betrachtet wurde, diejenigen auch als befähigt und berufen zum Lehramte ansah, welche eben auch nur die Fertigkeit besaßen, die der Jugend beigebracht werden sollte. Und von hier aus war es nur ein Schritt zu der andern verderblicheren Meinung, daß auch das Buch, das Einer zur Hand nahm, ihn zum Lehrer z. B. der Geschichte, der Naturgeschichte machen könne: die Anforderung an den Lehrer, daß er das, was er lehren wollte, wirklich in seiner Gewalt habe, wurde immer schwächer.

Die gute Wirkung jener Methode: Wo zu jener Zeit, noch am Ende des vorigen und zu Anfang unseres Jahrhunderts, tüchtige, ihres Stoffes mächtige und lebendige Lehrer standen, richteten sie nicht nur in der lateinischen Schule, sondern nach dem Impuls, den die Schüler in dieser empfangen hatten, auch in höheren Klassen mehr aus, als man jetzt mit dem besten Willen ausrichten kann, mehr dem Umfange und mehr dem Gehalte nach. Der junge Mensch wurde schon in der lateinischen

Schule selbstständigeren Geistes, als wir es jetzt durchschnittlich auch in Gymnasialklassen bei unserer Jugend wahrnehmen. — Auch minder begabte Köpfe und weniger freie Seelen brachten vielfältig aus der lateinischen Schule einen festen, wenn auch sehr beschränkten Besitz auf die Universität und ins Leben mit, das, was man den Schulsack genannt hat, ein Eigenthum, welches unsere der Vielseitigkeit nachjagende Zeit beinahe mit Verachtung ansieht, ohne ihren Kindern irgend was mitzugeben, was dem Gehalte nach dem Schulsacke nahe käme.

Das Princip der alten Lehrweise: denn ein wirkliches Princip, vielleicht von der Mehrzahl der Lehrer unbewußt vertreten, ist vorhanden gewesen. Man könnte es so ausdrücken: durch Uebung wird mehr und besser gelernt, als durch Empfangen vom Lehrer; etwa so, wie wir in einer fremden Stadt uns schneller und sicherer orientiren, wenn wir Straßen und Häuser selbst aufsuchen, als wenn wir uns führen lassen. Die Uebung war das Geheimniß der alten Methode und die Quelle jener größeren und früheren Selbstständigkeit der Jugend. Freilich wurde eigentlich nur eins geübt, das Schreiben in lateinischer Prosa und das Hervorbringen lateinischer Verse, während das Uebrige, Geschichte, Geographie u. s. w. lediglich Gedächtnißsache blieb und die Fertigkeit in Anwendung des Rees'schen Satzes Jahr aus und ein das Ziel des arithmetischen Unterrichts in der lateinischen Schule vorstellte. Die Beschränkung der Uebung aufs Lateinische ist sogar von pädagogischen Schriftstellern verspottet worden, als hätte man dadurch die Entwicklung der Geisteskräfte niedergehalten. Aber eine Vergleichung unserer Erfolge mit dem, was die frühere Zeit erreichte, zeigt genugsam, um wie viel naturgemäßer jene Beschränkung als unsere Verbreitung, wie viel klüger es war, erst den Stamm recht erstarken, als das Gewächs des Wissens fast vom Boden an sich in viele Aeste ausbreiten zu lassen.

Das Wesen des Unterrichts in früheren Zeiten ist die rastlose Uebung gewesen. Die Uebung ist diejenige Thätigkeit, wodurch man die Perception am sichersten bewirkt. —

11. Die Fehler und Gebrechen der heutigen Unterrichtseinrichtung.

Ein Hauptfehler: die Vielheit der Richtungen, die wir jetzt der Jugend, statt der früheren einzigen zumuthen. Dasjenige Gebrechen, woran wir am meisten leiden, und welches die Erfolge unsrer Leistungen um so vieles geringer macht, als die der Schulen früherer Zeit, ist die Häufung verschiedenartiger Lehrstoffe, welche die Einheit der Richtung für den Schüler unmöglich machen, und die damit zusammenhängende, eben dadurch fast nothwendig gewordene Gestaltung des Unterrichts nach der Art der akademischen Vorlesungen, das Mittheilen des Stoffes zur Conception statt des Dringens auf Perception. — Wenn irgendwo wohlunterrichtete und wohlgesinnte Männer sich zusammensetzen, um über den Schaden Josephs sich zu besprechen, erkennen sie alle, daß man der Jugend zu vielerlei biete!

Man gewöhnte sich, die Schulen, selbst die niedersten, nicht von unten auf, von dem aus, was die Jugend erfassen, und woran ihr Geist erstarken kann, sondern von oben her, von dem Adel, der Schönheit und der Nutzbarkeit der Lehrstoffe aus, zu construiren, und die bequeme Einbildung zu nähren, daß aus solch einer Mannigfaltigkeit sprachlicher und wissenschaftlicher Stoffe durch ein voraus angenommenes Zusammenwirken ihres Inhalts sich die Frucht der Bildung ergeben werde. So klar und gewiß nun aber die Täuschung vor uns liegt, welche die Folge dieser Einbildung war, so scheint mir doch der Grundirrthum, auf welchem diese Einbildung beruhte, nur von Wenigen erkannt zu werden, und auch in neuen Constructionen und Reconstructionen von Lehreinrichtungen vorzuherrschen; man könnte

denselben einfach die Verwechslung der Wissenschaft mit der Didaxis nennen. — Dieses Ausgehen der Gedanken vom Lehrstoffe bei Construction der Schulen hat sich über alle Unterrichts- und Erziehungsanstalten, von den niedersten bis zu den höchsten, auch über die weiblichen, wie die männlichen, allerwärts verbreitet. — Die Verwechselung der Didaxis (des Unterrichts) mit der Wissenschaft! Die Didaxis will Perception durch Uebung, die Wissenschaft kommt durch ihre Mittheilungen nur bis zur Conception. Die Meinung hat offenbar auch in unsrem Lehrerstande allzuviel Boden gewonnen, daß Mittheilen Lehren und daß Hören oder Empfangen Lernen sei, wobei sichs dann nur etwa darum handele, daß das Empfangen sich auch einpräge, daß also der Schüler fleißig nachschreibe, um zu Hause alles aufs genaueste repetiren zu können. Eben daher dann das unselige Dictiren! die Vollendung dessen, was Thamus bei Plato von den Wirkungen der erfundenen Schreibkunst voraussagt: (Phaedr. 274 E) „denn sie werden, da sie Vielerlei ohne Lehren, *ἄνευ διδαχῆς*, zu hören bekommen, vielwissend erscheinen, während sie dem Durchschnitte nach unwissend und hartköpfig für die Einsicht sind, Scheinweise statt Weise geworden.“

12. Ueber Schulregierung und Oberleitung der Schulangelegenheiten.

Es muß anerkannt werden, daß die Verfassung unseres gesammten Schulwesens, wie die der Verwaltung überhaupt, der militärischen nachgebildet sei, welche jedenfalls die Subordination, die Ausführung des Anbefohlenen, obenan stellt und eben damit nach einem offen liegenden und mit Nothwendigkeit wirkenden Naturgesetze die Spontaneität derjenigen aufzuheben gemacht ist, welche als Vorstände und Lehrer an den Unterrichtsanstalten dienen. — Es ist für die oben Stehenden überaus schwer und

je nach der Individualität fast unmöglich, sich selbst in das Dienen gegenüber den Dingen hineinzudenken, welche sie zu überwachen haben: die Vorstellung des Berufs zum Befehlen und die des geschäftlichen Mechanismus verdunkelt die Vorstellung der Sachen und stellt eben jene Subordination als das Erste hin, welche im Kriegswesen das Vorderste sein mag, aber in andern Zweigen der Verwaltung, ebenfalls für das Vorderste angesehn, den geistigen Blick der Oberen befängt, die freie Thätigkeit der Untergeordneten lähmt und sie zum Nachtheile der Sachen gewöhnt, anstatt ihrem Berufe den Formen des Bureaus zu dienen. Das dem Lehramt nächstverwandte geistliche Amt, welches so vielfältig in die gleichen Formen eingeschnürt ist, bietet die gleiche Erfahrung dar: zunächst den trägen und gewissenlosen Genußmenschen sind das die schlechtesten Seelsorger und Lehrer, welche sich darin gefallen, die vorgeschriebenen Geschäftsformen so bis ins Einzelnste zu beobachten, wie wenn dies ihre Lebensaufgabe wäre.

Die Schulen wollen Einrichtung ihrer Sachen nach dem lokalen, besondern, selbst persönlichen Bedürfniß, also Mannigfaltigkeit, Verschiedenheit; die Verwaltung will Gleichförmigkeit; jene wollen für ihre Lehrkräfte Selbstständigkeit, diese Unterordnung; jene wollen eine gewisse Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit bei den Lehrern finden; diese erwartet beides ebenfalls, aber auch dasjenige Verzichten auf eigene Einsicht und Ueberzeugung, welches mit der Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit unverträglich ist.

13. Den Schulen müßten constitutionelle Befugnisse eingeräumt werden.

Die Lehreinrichtungen mögen dem allgemeinen Umrisse nach bleiben, wie sie sind, aber den Lehrercollegien freie Hand gegeben werden, innerhalb dieser Umrisse nach ihrer Erfahrung und Ueberzeugung den Unterricht zu gestalten.

14. Noch einmal: nicht Schein, sondern Wahrheit!

Wo irgend diese negative Thätigkeit, im Gegensatz gegen die bisherige rastlose positive Thätigkeit, gegen die zahllosen, seit Amos Comenius gemachten Versuche, in der Art geübt würde, daß alle Unwahrheit und alle Einbildung aus Prospecten und Jahresberichten, aus den Lehrplänen, Lehrweisen, Aufgaben, Prüfungen und Zeugnissen in einer Schule verschwände, da würde solch eine Schule eine sittliche Kraft entwickeln, welche der unsrer alten lateinischen Schule nicht nachstünde. Aber nicht einmal eine Privatlehreranstalt, geschweige denn eine öffentliche könnte sich selbst von den Mängeln losmachen, welche in der Lehreinrichtung liegen. Es bedürfte der Ermächtigung von oben für jede, welche die Wahrheit in allen ihren Beziehungen pflegen wollte; ja es müßte ihr ein besonderer Schutz zu Theil werden, gegenüber von denen, welche sich durch eine solche Neuerung in ihren Interessen verletzt fänden, und namentlich müßte ein Tarif ersonnen werden, wodurch das Verhältniß ihrer Zeugnisse zu ihren eigenen früheren und zu der gewöhnlichen Art der Zeugniß-Ausstellung festgesetzt würde. Ja, die Zeugnisse so zu fassen, daß alle künstliche Steigerung durch eine mehr oder weniger willkührlich angenommene Scala daraus verschwände, müßte erst erlaubt werden.

(Aus Gelzers Monatsblättern, 1856, Decemberheft.)

41.

Dr. Gelzer über die pädagogischen Fragen der Zeit.

(Geschrieben im J. 1856.)

„Auch hier liegen Aufgaben vor, deren Lösung mit jedem Jahre schwerer wird: ein dringendes, unabweisbares Bedürfniß nach Vereinfachung des gesammten Unterrichts, von der Volksschule bis zur Hochschule hinauf steht im Kampfe mit einer fieberhaften Steigerung der Ansprüche in den

einzelnen Zweigen und mit einer die Seele entnervenden Zersplitterung und Zerstückelung des Unterrichts. — Es liegt in der Natur der Sache, daß wir auch diese Angelegenheit mit allem dem Eifer verfolgen, den sie verdient; unsre historischen und ethischen Arbeiten werden uns immer wieder auf diesen Kampfplatz zurückführen. Wenn die Heilung unsrer socialen und religiösen Zerrüttung noch auf organischem Wege möglich ist, so wird eine Reform unsrer nationalen Erziehung als eine der ersten Vorbedingungen dazu mitwirken müssen.

42.

Der Unterricht sei nicht systematisch.

1. Der Unterricht ohne das Maß der practischen Anwendbarkeit ist sich selbst Zweck.
2. Wenn der Unterricht systematische Vollständigkeit anstrebt, tritt er in das Gebiet der Abstraction ein.
3. Ueberall, wo ein objectiv ausgeprägtes, beschränkendes pädagogisches Princip fehlt, strebt der Unterricht nach systematischer Vollständigkeit.

(Heinrich Deinhardt in der Pädag. Monatsschrift 1852.)

43.

Bemerkungen von Dr. Wiese über den Unterricht.

1. Die Jugend muß sich gewöhnen, bei aller geistigen Beschäftigung sich zu concentriren und mit ernstem Sinn und Strenge gegen sich selbst nach gründlichem Wissen zu trachten.
2. Die vermeintlich anregende Mannigfaltigkeit im Unterrichtsstoffe droht die Gymnasien characterlos zu machen.
3. Es fehlt Einfachheit und innere Einheit.

4. Einmüthigkeit des Lehrstandes; Gemeinsamkeit des methodischen Verfahrens.
5. An der Liebe des Lehrers zu dem Objecte ihrer gemeinsamen Beschäftigung entzündet sich die des Schülers.
6. Es wird mehr docirt als unterrichtet.
7. Es kommt beim Unterrichte darauf an, daß die Fähigkeit zur Fertigkeit werde; dazu ist der Schüler vor allem im rechten Empfangen zu üben; zuerst muß er aufmerken und hören lernen, um sodann Gelerntes bestimmt wiedergeben zu können.
8. Für das jüngere Alter unverdrossenes, wohlbemessenes Einüben des Unterrichtsstoffes; oben lebendiger geistiger Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, mit dem Resultate sowohl geübter Kraft als selbstständiger Neigung zur Beschäftigung.
9. Die Vielheit der Gegenstände wird aufhören, ein erhebliches Uebel zu sein, wenn alle Lehrer bewußt auf ein Ziel hinarbeiten. Einheit des Sinnes ist das einzige Gegengewicht.
10. Die wirksamste Kraft der Disciplin liegt im Unterrichte selbst.
11. Die dasselbe Werk treiben, wissen zu wenig von einander, arbeiten sich zu wenig in die Hände und sehen zu wenig auf das Ganze.

(Protestantische Monatsblätter 1853.)

44.

Gymnasium und Volksschule.

Dr. Rieck in Ratzeburg polemisirt in einem Programme sehr gegen die Realschulen. Er gestattet nur zwei Arten der Schule, die Volksschule und das Gymnasium, und nur Zwischenstufen. Beide sollen sich formell und quantitativ dadurch unterscheiden,

daß das, was die Volksschule in einfacher Gediegenheit und Unmittelbarkeit lehrt, im Gymnasium durch eine Vermittlung von Stufen, durch eine Anschauung der Gegensätze und der Unterschiede, durch eine Hinweisung auf die historische Entstehung und innere Begründung gelehrt wird, und so ein reflectirtes Bewußtsein über diesen Gehalt vorbereitet wird.

45.

Gesetz und Evangelium auch im Unterricht.

Der Unterricht hat einestheils eine sittliche, anderntheils eine wissenschaftliche Bedeutung. Er soll auf den ganzen Menschen wirken, nicht blos Kenntnisse mittheilen, sondern eine feststehende Gesinnung erbaun.

Das sittlich religiöse Leben wird bestimmt durch Gesetz und Evangelium, zwei Pole, die sich gegenseitig setzen und durchdringen. Wo die Stimme des Gesetzes immer mehr gehört wird, da finden auch Gottes Gnadengaben immer mehr Eingang. Dieselben Gegensätze in ihrem Unterschiede und ihrer Einheit machen sich auch im Unterrichte geltend, sofern er als sittliche Einwirkung gefaßt wird.

1. Ein gesetzliches Element, dessen Forderungen bis in die letzten Spitzen bestimmt sind; welches eine so völlige Erfassung und Aneignung in Anspruch nimmt, daß auch kein Jota verloren gehe. Hier lernt der Schüler, daß es in Wissenschaft und Leben keine Kleinigkeiten gibt, daß nichts gleichgültig ist, daß alles im festen Zusammenhange verbunden ist. Hier lernt er den strengen Forderungen des Gesetzes gegenüber alle Eigenwilligkeit, Fahrlässigkeit und Sprunghaftigkeit des Denkens und Arbeitens aufgeben. Gehorsam und Anstrengung! Hier gilt kein Spielen, kein mattes Versuchen, kein Nebeln und Schwebeln, alles halbe Verstehen und Arbeiten findet keine Gnade. Hier

gilt Arbeit im strengsten Sinne des Worts d. i. die Aufgabe vollenden; Ziel bestimmt, Stufe für sich bestimmt und abgeschlossen.

Dieses gesetzliche Moment hat das Gymnasium in Mathematik, Grammatik und Logik. Wir haben es auch! Mathematik: vollständige, begründete Auffassung, kein Hinausweisen auf spätere Erläuterungen und Ergänzungen. Jeder Schritt geschieht mit Nothwendigkeit, einer folgt aus dem andern. Der Gegenstand ist ohne Zierrath und Schmuck, der kein eudämonistisches Wohlgefallen erregt. Reine Freude am Gegenstande. Jeder ist dafür organisirt, aber mancher will lieber genießen, als arbeiten. — Grammatik: was die Mathematik für die Auffassung der körperlichen Welt leistet, das die Grammatik für die der geistigen. Sie übt die reinste, strengste, kräftigste und stufenweise fortschreitende Zucht des Geistes. Der sittliche Gesichtspunkt trifft auch dabei mit dem pädagogischen zusammen. Es ist eine sittliche Forderung, daß der grammatische Unterricht weder blos eine memorienartige Aufnahme, noch eine die Reflexion fordernde, rationelle und systematische Begründung zunächst erstrebe, sondern auf Sicherheit und Selbstständigkeit der Uebungen ausgehe, das Wissen fördere, welches zugleich ein Können im Auffassen und Aussprechen ist. Bloße memorienartige Behandlung schläfert die Selbstthätigkeit ein; rationelle und systematische Behandlung der Formen und Gesetze der Sprache, bevor die selbstthätige Uebung und Sicherheit im Auffassen und Aussprechen erreicht ist, macht die grammatische Praxis unsicher. Größte pädagogische Untüchtigkeit ist die Fahrlässigkeit und Schlottrigkeit in grammatischen Dingen. Energisch und einsichtig geleitete grammatische Uebung gibt dem jugendlichen Geiste jene Elasticität, Ausdauer, Umsicht, Besonnenheit und Kraft, welche zur andern Natur werdend, allem Forschen und tüchtigen Handeln nothwendig ist. — Das dritte Element: das logische,

ist mit sprachlichen Stoffen bekleidet und schon im sprachlichen enthalten, wird aber in allen Disciplinen in den Operationen des Begreifens, Urtheilens und Schließens in aller Strenge geübt. —

2. Das Evangelium im Unterricht. Die gesetzlichen Elemente des Unterrichts sind nur eine negative Bedingung der Bildung; sie geben nur eine formelle, inhaltsleere Spannung, aber noch keinen belebenden Inhalt, welcher im Innern des Gemüths wurzelnd mit der Gegenwart des nationalen und kirchlichen Lebens verknüpft. Auf dem bisher betrachteten Gebiete findet ein durchsichtiges, durchaus adäquates Verhältniß des Objects und der Fassung des Schülers statt. Die Energie der Selbstthätigkeit übt sich bis zu einer erschöpfenden Auffassung und Uebung. Dagegen ist der geistige Inhalt unsres Lebens einer solchen abgegrenzten, nach Graden und Stufen bestimmten Mittheilung und Aneignung nicht fähig. Hier auf dem Gebiete der Unendlichkeit der geistigen Substanz gibt es eine Unendlichkeit des Maßes der Vertiefung in den Gegenstand; hier ist das Einzelne nicht eher klar, als das Ganze erfaßt ist; der Unterricht ist nicht geradlinig, sondern encyclisch; nicht wird von den Theilen zu dem Ganzen stufenweise fortgeschritten, sondern jedes Einzelne ist in seinem Zusammenhange mit dem Ganzen, als dem Mittelpunkte des Verständnisses aufzufassen. Nicht bloß die Memorie und der abstracte Verstand sind hier thätig, sondern die Totalität aller Kräfte des ganzen Gemüths ist in Anspruch zu nehmen. Hier gibt es endlich viele Grade des Verständnisses und der Aneignung, welche keine gesetzliche Bestimmung gestatten.

Die Kurzsichtigkeit des rationalistischen abstracten verständigen Princips der Pädagogik besteht darin, daß es nur Theile kennt, welche auf einander folgen, stückweise begriffen werden sollen, daß es nur das als geistigen Erwerb gelten lassen will, was durch Künste der Reflexion gemacht wird, daß es die an jedem Punkte

hervortretende Unendlichkeit der geistigen Substanz und die geheimnißvolle Vereinigung derselben mit der Totalität des Bewußtseins und Gemüths, welche in demselben auf ursprüngliche Weise hervortritt, verkennt und durch Reflectiren und Demonstriren machen will. Nur, wenn die Ursprünglichkeit und das Geheimnißvolle dieses Vorgangs anerkannt, unangetastet gelassen und bewahrt wird, wird in der Seele eine Bildung gefördert, welche den ganzen Menschen ergreift und zu einer ihn ganz durchdringenden und ihn beherrschenden Gesinnung wird. Das Beste und Höchste kommt frei von Oben herab; aber nur der empfängt es, welcher alle Kraft anspannt und dadurch die Seele zur Entgegennahme öffnet. Hier gilt jenes Stillsein, Harren, jene Demuth des Lernens und Auffassens, welches in der durch strenge Uebung gezügelten und angespannten Seele vorbereitet, sich dem Gegenstande selber in unendlichen Abstufungen der Vertiefung frei ergibt. Warten und Harren in Geduld, Liebe und Hoffnung ist auf diesem Gebiete des Lehrens Tugend, während in dem gesetzlichen Elemente jede Nachsicht eine tadelnswerthe Fahrlässigkeit ist.

[1849.]

46.

Das Schulmeistern im Unterrichte.

Das Schulmeistern ist eine krankhafte Erscheinung im Unterrichtsverfahren. Es besteht darin, daß die Antworten des Schülers verworfen werden, ohne daß durch eine eingehende Belehrung an die Stelle des Falschen oder Mangelhaften ein Besseres gestellt wird, daß alles, was der Schüler thut oder gethan hat, als unrichtig bezeichnet, aber dem Schüler nicht zum Richtigen verholfen wird. Dieses Schulmeistern entspringt aus verschiedenem Grunde: 1. aus dem Mißverstande, daß der Schüler durch Gängeln mit Fragen finden müsse, was er wissen solle, was richtig ist; 2. aus Mangel an Vorbereitung, in Folge dessen

der Lehrer zwar fühlt und weiß, so ist es falsch, aber nicht gesattelt ist, um zu lehren; 3. aus krankhafter Stimmung.

Die Folge davon ist, daß die Schüler nichts lernen, daß sie nichts erwerben und erringen, sondern mit einem leeren Kopfe, der eine Stunde lang von einer Seite auf die andere geworfen worden ist, davon gehen; aber nicht bloß leer, sondern auch mürrisch, verdrossen, ohne das Gefühl der Förderung, des Ansetzens eines neuen Ringes an den Wissenskern. Und der Lehrer! Er kann kein anderes Gefühl haben, als daß er seine Schüler eine Stunde lang geplagt hat, ohne ihnen zu nützen.

[1851.]

47.

Pädagogische Themata.

1. Wie verhält sich die Disciplin zum Unterrichte? und wie verhalten sich beide zur Erziehung?
2. Ueber das Verhältniß der Schule zur Kirche und zum Staate.
3. Ueber das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik.
4. Ueber die Bedeutung und Nothwendigkeit der Schulexamina und ihre richtige Behandlung.
5. Was ist über den Ausspruch des Sokrates zu sagen: „der Mensch lernt nicht, sondern scheint nur zu lernen"?
6. Welche Stellung nimmt die Ethik zur Wissenschaft der Pädagogik ein?
7. Warum muß besonders ein Lehrer durch Persönlichkeit sich auszeichnen, und was ist hier unter Persönlichkeit zu verstehen?
8. Hat Hegel Recht, wenn er sagt: die Schule steht zwischen der Familie und der wirklichen Welt und macht das verbindende Mittelstück des Uebergangs von jener in diese aus?

9. Ueber das Uebel der Nachlässigkeit — oder: Warum muß eine Schule ihre Bedeutung und ihren Einfluß verlieren, in welcher nicht unabänderliche Ordnung zur Natur geworden ist?
10. Pädagogische Wichtigkeit der Hegel'schen Sentenz: Wie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen.
11. Verhältniß Fichtes zu Pestalozzi.
12. Die Pädagogik Kants.
13. Wichtigkeit der Lehre von den Temperamenten für die Pädagogik.
14. Kann es in Wirklichkeit eine Verschiedenheit der Lehrmethoden geben? [1844.]

48.

Ein Wort von Herder über Lehrmethode.

Beim Antritt seiner Schulstelle in Riga hielt er eine Rede über das Thema: Wiefern auch in der Schule die Grazie herrschen müsse? — Sie muß sich zeigen in der Lehrmethode und in den Sitten des Lehrers. Nicht eigentliche Gelehrsamkeit, aber Talente muß ein Lehrer haben, um leicht und doch gründlich, ganz und doch spielend seinen Lieblingen die Wissenschaften einzuzaubern. „Man sage, was man will, so lange ich keinen unmittelbaren Reiz in der Sache sehe, treibe ich sie nicht; ich treibe sie, um sie getrieben zu haben, und sie wird schwer. Der Reiz ist das Leitband, das die Jugend fesselt. Was haben wir für bessere Aufmunterung? Was haben wir für andere? Die Schul-Instrumente? O, diese können Bosheiten bestrafen, aber nicht Tugenden wecken. Etwa durch Ehrbegierden? Dies Mittel ist nur für feine Gemüther, nur im Anfange und nur selten zu gebrauchen, wenn es nicht seinen Werth verlieren soll. Die Vorstellung vom künftigen Nutzen? O, zum Unglück, daß eben

der Nutzen künftig ist, daß der Jüngling aus seinem Alter gehen muß, um ihn zu fühlen, etwas, das er so ungern thun will."

[1848.]

49.

Unterrichtsstufen.

Graffunder unterscheidet deren drei:

1. Unterrichtsbefähigung. 2. Aneignung des Unterrichtsstoffes. 3. Anwendung, Ordnung, Einblick in den Zusammenhang, Generalisiren.

Diese Stufen, welche sich nicht streng ausschließen, entsprechen genau den kindlichen Entwickelungsstufen.

Auch Mager unterscheidet drei Unterrichtsstufen:

1. Die propädeutische, 2. die dogmatische, 3. die wissenschaftliche. — Man erkennt die völlige Uebereinstimmung, die nur im Ausdrucke unterschieden ist. [1847.]

50.

Ein festlicher Abschluß des Unterrichts.

In der Schrift meines Vaters: „Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule" (Leipzig, 1871) ist Seite 136 bei dem Vorschlage zur Organisirung einer höhern deutschen Bürgerschule mit fünf Stufenclassen über dem elementaren Vorbereitungsunterrichte gesagt: „Aber warum soll die letzte Classe abweichend vom Herkommen nur einen einjährigen Cursus haben? Diese Classe soll weder eine Lehr-, noch eine Lernclasse im Sinne der vorangehenden sein, sondern eine Arbeitsclasse eigenthümlicher Art. In ihr soll der Schüler unter der Leitung, Weisung und Hilfe des Lehrers, was er gelernt hat, sich zur bewußten Uebersicht bringen, tiefer in dasselbe hineinsehen, und durch mannigfaltige Gestaltungen und Bearbeitungen es als sein

gefügiges Eigenthum besitzen lernen. In dieser Classe kann der Schüler, wenn es in ihr recht zugeht, einen freudigen Abschluß für seine Schulbildung gewinnen und in der Freude, die sie ihm bereitet, das Saure der Arbeit der früheren Classen vergessen und in eine Richtung kommen, welche ihn ferner nach den Schätzen suchen läßt, die in dem Acker der Wissenschaft, der Kunst und Literatur verborgen sind." — Dem möchte ich Folgendes beifügen. Daß das Wissen, wenn es zur ideellen Bildung erhoben, ein einheitliches ist, sollte die Schule mehr beachten; sie sollte dem Steckenbleiben des Schülers in dem Vielen, der Gefahr, daß der Wald vor lauter Bäumen nicht gesehen wird, mehr entgegenarbeiten, sie sollte sowohl den einzelnen Classenunterricht, als ihren gesammten Unterricht in der Oberclasse mit der Darstellung einer Synthese des geistig Gelernten und Erkannten abschließen. Das Resultat der Schularbeit soll ja sein, daß in dem Schüler ein geistiger Kosmos aufgebaut ist, und es ist gewiß ein schöner, festlicher Abschluß, wenn in der Seele des Schülers eine Nachempfindung sein kann von der Freude, die Gott empfand im Anschauen seines Kosmos: 1. Mos. 1, 31. J. P. Lange sagt von dem in der Schöpfungsgeschichte wiederkehrenden: Und Gott sah an, daß es gut war: „es sind die Pausen festlicher Anschauung, aus denen am Ende der volle Sabbath hervorgeht," — „der Begriff des Kosmos d. h. der geordneten, einheitlichen, schönen Erscheinung der Welt, gibt sich zu erkennen zuerst durch den siebenmaligen Ausspruch: Gott sah es, daß es gut war. Wenn es aber zum siebenten Mal nach der Erschaffung des Menschen mit gesteigertem Ausdruck heißt: siehe da, es war alles sehr gut, so liegt darin eine Hindeutung auf die Thatsache, daß die große Welt, der Makrokosmus, in dem Menschen als dem Mikrokosmus seinen lebendigen Einheitspunkt erreicht hat." — Zu dem Begriffe des Kosmos gehört auch das Künstlerische, und ein festlicher Abschluß des Unterrichts

kann nicht Statt finden, ohne Hilfe der Kunst, und wäre es nur die Architektonik in der zusammenfassenden Darstellung der Einheit, ich denke aber besonders an das Lied und den Gesang und eine künstlerische Vorführung des Gelernten. So kann der Religionsunterricht geschlossen werden mit einer Wiederholung, die in der Sprache des Hymnus noch einmal alles ausspricht von der Schöpfung an bis zur Vollendung, von dem „Wenn ich, o Schöpfer deine Macht" an bis zu dem „Jerusalem, du hochgebaute Stadt". — Als ich Geschichtsunterricht in der ersten Classe einer höhern Töchterschule ertheilte, stellte ich am Schlusse des Unterrichts nach vorangegangener übersichtlicher Repetition, um zu sehen, ob das Wissen zu einem Können, und zwar zum geistig-plastischen Können geworden war, die Aufgabe: es hat ein Künstler den Auftrag erhalten, für ein geschichtliches Museum Bilder zu entwerfen, für den weltgeschichtlichen, für den kirchengeschichtlichen Saal. Welche Scenen aus dem Leben der verschiedenen großen deutschen Kaiser, aus dem Leben der großen Männer der Kirche würdet ihr zur bildlichen Darstellung auswählen und wie würdet ihr euch die Ausführung denken? Die Lösung dieser Aufgabe hat mir und den Schülerinnen Freude gemacht. Der Herausgeber.

Vierte Abtheilung: Für das innere Leben des Lehrers.

1.

Der Beruf des Jugendlehrers.

Unter allen Berufsarten ist der des Jugendlehrers der lieblichste und schönste. Das Kindes- oder das Jugendalter ist der schönste Theil vom Menschenleben. Es ist die Blüthezeit. Freilich gibt es auch taube Blüthen, Blüthen, welche abfallen und den Baum später nicht mit Früchten zieren. Aber die Jugend zeigt nur Hoffnungen, erweckt nur Erwartungen; sie hat keinen Abschluß und darum gibt es kein schlechthin abfälliges Urtheil über sie. Der Jugendlehrer ist demnach mitten unter knospende Herzen, unter knospende Geister gestellt und das hat außer dem Angenehmen, mit ihnen umzugehen und ihre Entfaltung zu beobachten und zu unterstützen, für den Lehrer noch die Folge, daß, wenn er das Herz auf dem rechten Flecke hat, er selbst ein knospender Mensch bleibt. Es sagt jemand: „Der tägliche Vortrag ist die Quelle der ewigen Jugend des Geistes.“ [1867.]

2.

Adolph Diesterweg todt.

(geb. d. 29. October 1790, gest. d. 7. Juli 1866.)

Ich muß diesem Manne, dem treuen Förderer der Pestalozzi'schen Schule, doch in meinem Tagebuche ein Wort dankbarer

Erinnerung widmen. Es hat in meiner Lehrerlaufbahn, die zugleich meine Bildung zum Lehrer gewesen, eine Zeit gegeben, in der ich ein entschiedener Anhänger und Verehrer von Diesterweg war. In einem Streite, den er einmal in seinen Rheinischen Blättern mit Dr. Harnisch führte, stellte ich mich ohne Vorbehalt auf seine Seite. Erinnere ich mich nun recht, so waren es nicht die Anweisungen, die ich für meinen Unterricht in seinen Schriften fand, die mich ihm innerlich so verbanden, es war vielmehr die Klarheit und die Kraft seiner Worte, mit denen er den Lehrerstand sowohl in dessen Bedeutung, als auch in den von demselben zu erfüllenden Anforderungen und Pflichten hochstellte, es war die Erwärmung für den Lehrerberuf, die ich von ihm empfing, und für die in mir ja ein leicht fangender Zunder, wohl mehr, eine heiße Liebe vorhanden war, so daß ich sagen muß, durch ihn ist das Feuer der ersten Liebe unterhalten und in seiner Gluth geschürt worden.

Auf der Realschullehrer-Versammlung in Gotha 1847 wurde mir die Freude zu Theil, seine persönliche Bekanntschaft zu machen. Die Freundlichkeit, die er mir bei dieser Gelegenheit erwies, ist mir heute noch im Gedächtniß.

Später, nach tieferer Einsicht in den Grund, auf dem die Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe der Schule zu lösen ist, habe ich mich in einen Gegensatz zu ihm stellen müssen. Seine Idee vom allgemeinen Religionsunterrichte, sowie die psychologische Grundlage, auf der er den allgemeinen Theil seines Wegweisers für Lehrer aufgerichtet, habe ich in der pädagogischen Revue von Dr. Mager (Jahrgang 1849, November, Nr. 11, „Soll der Religionsunterricht ein allgemeiner oder ein christlich-confessioneller sein?“ u. a. Art.) ernstlich bekämpft. Es hat das aber nicht gehindert, daß ich stets mit aufrichtiger Hochachtung zu ihm aufgeschaut habe. Ich denke, er wird wohl auch, je länger je mehr, erkannt haben, daß es wahr ist, was Göthe

sagt: „Es irrt der Mensch, so lange er strebt.“ Und er hat eifrig gestrebt, den Tod aus der Schule hinaus —, und das helle, freundliche Leben in sie einzuführen. Wenn er geirrt, so hat er damit den schuldigen Zoll der Strebenden entrichtet. Ich glaube, Gott wird ihm ein gnädiger Richter sein. [1866.]

3.

Das Faustgefühl.

Ich muß bekennen, daß mir das Studium wissenschaftlicher Werke eine hohe Freude bereitet hat, daß aber eine schließliche Befriedigung ich darin nicht gefunden. Es blieb auch ein noch Weiteres übrig, und es gesellte sich zu den Durchsichten in neue Weiten das Gefühl: weder die Lebenskraft, noch die Lebenszeit reicht aus, solche Bahnen zu durchmessen. In solchem Gefühle komme ich mir in einer Armseligkeit vor, die mich fast erdrückt, ich verstehe dann aber auch das Wort: Christum lieb haben, ist besser, als Alles wissen. Amen. Ja, das Wissen ist Stückwerk, der Glaube allein vermag das Innere mit einem ganz Befriedigenden zu erfüllen. [1867.]

4.

Ehre und Belohnung.

Ehre und Belohnung, sagt Thiersch, ist das Geheimniß, durch das allein die wissenschaftlichen Dinge gedeihen. Wird dieser oberste Grundsatz, der auch im Gebiete der Wissenschaften und der Erziehung die Grundlage des Gedeihens, die Gewähr des Erfolgs, der Schirm des Guten, die Abwehr des Schlechten ist, unter uns in dem Umfange, dessen er fähig ist, für den Lehrerstand geltend gemacht, so . . . . . beginnt für die Schulen eine Zeit, die den neuen und gesteigerten Forderungen des Vater=

landes an seine Jugend genügen . . . . kann." — Gewiß sind öffentliche Achtung des Lehrerstandes und eine Dotation, die ihn seinem Beruf ganz leben läßt, zwei nothwendige Dinge zum Gedeihen der Schulen und des Unterrichts in ihnen; aber das Allernothwendigste umfassen und geben sie nicht, das ist die Gewissenhaftigkeit oder das lebendige Bewußtsein: ich stehe unter Gott! [1868.]

5.

Bei dir fang an, bei dir hör' auf!
Das ist der rechte Lehrerlauf.

Wem es mit der Erziehung ein Ernst ist, der wird erst Alles von sich und dann Etwas von seinen Schülern fordern. Der Grund verfehlter Erfolge liegt nicht im Schüler, nicht in der Außenwelt, sondern in dir, du Lehrer! Erkennst du das, so liegt in dieser Erkenntniß für dich eine wahrhaft verjüngende Kraft, denn die Selbstanklage spornt dich an, es besser zu machen, und so bleibt dein Streben in ungeschwächter Kraft. Wer die Schuld auf Verhältnisse wälzt, die zu ändern er nicht die Macht hat, für die gibt es keinen andern Weg, darüber hinauszukommen, als die Entsagung, das laisser faire, dies erschreckliche Ding: das sind Gedanken und Worte von Diesterweg, der sich schon als junger Lehrer gesagt: „wenn deine Schüler nichts lernen, so liegt die Schuld an dir." Das stimmt auch mit Amos Comenius-Wort: die Faulheit des Schülers muß durch den Fleiß des Lehrers ersetzt werden.

Ich setze hinzu: seid Thäter des Wortes und nicht Hörer allein, womit ihr euch selbst betrüget. [1870.]

6.

Tholucks fünfzigjähriges Professorenjubiläum.

Das Leben und amtliche Wirken des Prof. Tholuck kann einem christlichen Lehrer in der That und Wahrheit zeigen, worin der Kern seiner Amtsthätigkeit liegt und besteht. Gewiß ist es des Lehrers Beruf, die mancherlei geistigen Anlagen seiner Zöglinge zu entwickeln und durch Uebung zu kräftigen und zu bilden, sie mit nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die auf dem Markte des Lebens ihre Verwerthung finden, auszurüsten; aber die innerlichste Aufgabe ist doch die, die jungen Seelen dem Herrn im Himmel zuzuführen und in ihnen eine heiligende Liebe zu ihm zu entzünden. Und diese Aufgabe wird gelöst durch die nachgehende und suchende Liebe. Diese hat Tholuck nach Gottes Gnade geübt, in ihr hat er seine Stärke gehabt, mit ihr hat er Thaten gethan. Darum kann er das beneidenswerthe Bekenntniß von sich ablegen, daß die Signatur seiner langen Wirksamkeit ein gesegnetes Leben unter der Jugend sei. Glückseliger Mann, daß du das von dir sagen kannst! [1870.]

7.

Nicht ein Ankläger und Richter, sondern ein Hirt sollst du deiner Schulclasse sein.

Spitta wurde 1853 in eine sehr heruntergekommene Gemeinde versetzt. Er ließ es nun zwar in ihr am Gebet, Geduld und Arbeit nicht fehlen, aber er sah beinahe gar keine Frucht. Das machte ihm Noth, die er aber nicht Menschen klagte, sondern nur vor Gottes Ohr brachte. Er erkannte in seiner Versetzung in diese Gemeinde die Absicht Gottes, ihn noch in eine besondere Schule zu schicken und spricht dabei die Worte aus: „**Für uns** ist nicht das Wichtigste, was wir schaffen, sondern was wir werden.“ [1861.]

8.
Elias auf dem Berge Horeb.

Gehe hinaus und tritt auf den Berg vor den HErrn! — so lautet an jedem Morgen der Auftrag an dich, mein lieber Lehrer. Deine Schule ist der Berg, auf den du zu treten hast. Denke daran, daß du vor dem HErrn da stehst. In seiner Kraft, in seinem Auftrage willst du wirken. Nun, du triffst alsbald, was vor Gott nicht recht ist: Faulheit, Trägheit, Lüge und was sonst zur Anklage kommt. Da erhebt sich ein Sturm in dir, dein Herz zittert, es wird dir heiß, und du lässest in Worten und Gebehrden einen Sturm los, du donnerst, du blitzest, deine Augen sprühen Feuer, ein verzehrendes Feuer; — aber was steht geschrieben? In diesem Allen war der HErr nicht. Nun wirst du still und deine Seele findet ein Gebet und du klagest es Gott, deinem HErrn, daß der böse Feind wiederum Unkraut in den Weizen auf deinen Acker gesäet hat und siehe da, der HErr ist in deinem Gebete und rühret die Herzen an und kehret sie wieder zu sich!

Die ganze weitere Geschichte vorauf und nachfolgend gibt ein Bild eines Lehrers, beschreibt so manchen Tag aus dem Lehrerleben. Wie ers so herzlich satt hat, Saamen auf unfruchtbares Land zu streuen und er sein Amt wohl niederlegen möchte. Er meint ja wohl, er sei der einzige, der den Herrn fürchte. Und siehe, es steht doch anders. Elias wurde beschämt: siebentausend hatten ihre Kniee nicht gebeugt vor Baal. So gehe nun hin und wirf deinen Mantel aufs neue auf alle deine Schüler und es werden sich stets solche finden, die dem HErrn ihr Herz geben. [1861.]

9.

Aus Jung Stilling's Leben.

Als Jung Stilling in Marburg lebte, begegnete ihm einst auf einem abendlichen Spaziergange ein blinder Greis, geführt von dessen Enkelkinde. Stilling redete den Greis an und erfuhr alsbald von ihm, daß derselbe zu ihm, als dem weithin bekannten Augenarzte, wolle. Als nun der Freund, der Jung Stilling begleitete, dem Blinden eröffnete, daß der Mann vor ihm stehe, den er suche, und der erfreute Blinde Jung Stilling um Hülfe anflehte, erwiederte dieser: „wir wollen glauben und beten, lieber Alter, vielleicht gibt uns dann Gott Segen zum Werke. Ich wills mit Gottes Hülfe versuchen, euch zu helfen." Als der Tag der Operation kam, ging Jung Stilling zum blinden Greise und bereitete sich im brünstigen Gebete mit demselben zu ihr vor. Als sie beide aus dem Kämmerlein heraustraten, lag sichtlich eine Verklärung auf beider Angesicht. Der Greis setzte sich und die Operation gelang vollkommen.

Warum schreibe ich das? Was ist mein Amt? Dem innern Auge meiner Schüler soll auch ich den Staar stechen, die Decke, die vor ihrem innern Auge hängt, hinwegziehen, die Blindheit ihres Herzens beseitigen. Kann ich das? Ach nein, nur Gott kann es und ich soll sein Werkzeug sein. Jung Stilling sagte: wir wollen glauben und beten. Sind das immer meine Stützen? Er, der im Staarstechen wohlgeschickte und geübte Arzt, geht nicht an sein Werk, bevor er Gottes Hülfe erfleht, — und du willst den innern Staar stechen bei so vielen auf ein Mal und gehst ohne Ihn! Glaubst durch eine sorgsame Vorbereitung auf deine Lection alles gethan zu haben, was einen Erfolg verbürgt! O, gehe allezeit erst in dein Kämmerlein und bete heiß um Gottes Beistand und Segen, ehe du in den Saal trittst, da die Blinden der Operation von dir harren! [1858.]

10.

Auf dein Wort will ich das Netz auswerfen!

Ja, wenn ich das immer thäte, so würde ich nicht murren, wenn ich nichts gefangen, nein ich würde eben fangen, weil ich nicht murrte, denn durch lautes Murren vertreibt man die Fische, daß sie in die Tiefe sich zurückziehen und die Arbeit umsonst sein lassen. Stille aber, freundliche Stille und unverdrossene Arbeit hat den Segen Gottes und des Heilandes. O, wie oft habe ich gegen dieses Wort gefehlt und gegen die gemeine Klugheit schon des gewöhnlichen Fischers. [1857.]

11.

Vergiß das Beten nicht!

Ein lüneburgischer Obrist, der elf Schlachten wider die Feinde erfochten, hatte den Gebrauch, daß er, ehe er mit den Feinden sich schlug, vom Pferde sprang und auf den Knieen ein Vaterunser betete. Dann setzte er sich wieder zu Pferde und rief mit lauter Stimme: „Ich hab's ihm gesagt!" Darauf ritt er ritterlich und mit Freuden auf den Feind los.

Siehe darin, du lieber Lehrer, das deutlichste und beste Vorbild für deine Ritterschaft. Ein Obrist bist du auch, und mit Feinden hast du dich nicht minder herumzuschlagen. Aber deine Feinde sind ganz andere, das sind die bösen Geister unter dem Himmel, das ist der alte Mensch, der durch Lüste in Irrthum sich verderbet. Ehe du nun den Kampf beginnst, springe von deinem Pferde und bete. Dein Pferd, das du stolz reitest, das ist deine persönliche Autorität; das ist die physische Kraft, die du vielleicht in deinem Arme spürst; das ist das Ansehn, womit deine Stellung dich bekleidet; das ist die Abhängigkeit, in welcher die Schüler vor dir stehen, auf Grund des Urtheils, das du

über sie abzugeben hast. Freund, spring herab von diesem hohen Roß, kniee nieder und bete! Bete in Demuth: mit meiner Macht ist nichts gethan. Laß streiten für dich den rechten Mann, den Gott hat selbst erkoren. Aber wenn du es ihm gesagt hast, dann gehe freudig und ritterlich in seiner Kraft auf den Feind los. Mit Ihm wirst du siegen. [1855.]

12.

Eine Verheißung für den Lehrer.

General=Sup. Möller sagte in einer Einführungsrede:

Wo Liebe sich hat hingegeben an ein Kind oder an tausende, wer sie gepflegt hat vom Lehrstuhl herab, oder am Krankenbette, da steht auch die Schrift und brennt durch die Nacht der Zeiten: Gott ist nicht ungerecht, daß er vergessen sollte eures Werks der Liebe, da ihr den Heiligen dientet und noch dienet.

13.

Weidet die Heerde Christi.

„Es kommt darauf an, daß wir uns gewöhnen, unsere Gemeinden als Christi Heerde anzusehn; denn, wenn wir das vergessen, werden wir kaum der Gefahr entgehen, zu verachten, was wir hochhalten, zu hassen, was wir lieben sollten. Es ist so viel Uebertretung, so viel Gottvergessenheit in den Gemeinden, daß man lieber sprechen möchte: wer böse sein will, sei immerhin böse. —“ (Ev. Kirchenzeitung 1857. Nr. 58.)

14.

§ 17 des preußischen General=Landschulreglements von 1763.

„Was nun zunächst die Schularbeit selbst anbelangt, so werden die Küster und Schulmeister hierdurch vor allen Dingen

ernstlich erinnert, sich jedesmal durch herzliches Gebet für sich vorzubereiten, und von dem Geber aller guten Gaben zu ihrer Berufsarbeit göttlichen Segen, Weisheit und Geduld zu erbitten. Insonderheit den HErrn anflehen, daß er ihnen ein väterlich gesinntes, mit Ernst und Liebe temperirtes Herz gegen die anvertrauten Kinder verleihe, damit sie alles willig und ohne Verdruß verrichten, was ihnen als Lehrer zu thun obliegt; eingedenk, daß sie ohne den göttlichen Beistand des großen Kinderfreundes Jesu und seines Geistes nichts auszurichten vermögen, auch der Kinder Herzen nicht gewinnen können. Unter der Information haben sie aus Herzensgrund zu seufzen, damit sie nicht allein selbst ein wohlgefaßtes Gemüth behalten, sondern auch, daß Gott ihren Fleiß segnen und zu ihrem Pflanzen und Begießen sein gnädiges Gedeihen von oben geben wolle, weil alles wahre Gute durch die Gnade Gottes und die Wirkung seines Geistes in den Kindern muß gewirkt werden."

15.
Vom Gebet für den Einzelnen.

Ev. Kirchenzeitung 1859, Nr. 79, ist ein Beispiel zu lesen, wie ein Pastor die Bekehrung seiner Bauern durchs Gebet für den Einzelnen begonnen hat. Dasselbe Mittel ist dem Lehrer anzurathen.

Die Großherzogin von Mecklenburg-Schwerin, Auguste, eine Prinzessin von Reuß, von der in der Ev. Kirchenzeitung 1863 ein Lebensabriß steht, der da zeigt, wie man selig sterben kann, hat in Beziehung auf die Kindererziehung ein Wort von ihrer Urgroßmutter oft angeführt, das so lautet: Kindererziehung ist Kniearbeit! — Das gilt auch von der rechten Schularbeit. Nieder auf die Kniee, das ist das Mittel, das zu solcher Arbeit,

wenn sie im HErrn gethan sein soll, rüstet. Ich möchte von meiner Schularbeit auch sagen: sie sei Thränenarbeit. Gott helfe mir. Amen. [1863.]

16.

Aus dem Beichtkämmerlein eines Lehrers.

Es gibt keine schrecklicheren Tage meines Lebens als diejenigen, an denen mein Gewissen mich darüber quält, daß ich im Unterrichte einem Schüler Unrecht gethan habe, sei es durch ein hartes, unfreundliches Wort, oder durch eine Strafe für ein Vergehen oder Versehen, das ich hätte unbeachtet lassen, oder mit einem freundlichen Verweise moniren sollen. Ich habe große Fortschritte in meiner Haltung gemacht, meinen Schülern gegenüber, aber manchmal will mirs scheinen, als wäre es mehr ein Wachsen in der Ruhe, als in der Liebe, welche Herzen gewinnt. Zwar weiß ich, was ich soll, zwar will ich es: aber das Gute, das ich will, das thue ich nicht. So muß ich ausrufen mit Paulus: ich elender Mensch, wer wird mich erlösen!

17.

Eine erfreuliche Erfahrung.

Heute habe ich eine solche gemacht. Ein Schüler erzählte mir, daß er an jedem Sonntage die Bibelabschnitte, die er zu lesen habe, seinem Vater vorlesen müsse. [1862.]

Ich habe schon manchmal hier niedergeschrieben, welches Gefühl mich zuweilen niedergedrückt hat in meinem Wirken und Arbeiten in der Schule. Heute kann ich auch einmal sagen, daß nach einer Stunde, in der ich vom Reiche Gottes als Eingang

9*

zur Behandlung der Gleichnisse geredet, ein seliges Gefühl mich beherrschte, weil es mir vorkam, als hätte ich recht geredet; weil ich so recht warm geworden und ein Amen so von selbst sich mir auf die Lippen legte. [1857.]

18.

Eine schwere Aufgabe für den Lehrer.

Ich saß heute in einer Classenprüfung, in der es so recht zu meiner Zufriedenheit, ja ich kann sagen, zu meiner Erbauung gut ging. Da fühlte ich aber auch, wie gar schwer es doch sei, die Schularbeit zu pflegen, so ganz im Dienste Gottes, also daß nicht mit dem Gedanken an den Beifall des Schulaufsehers, der Eltern und sonstigen Augen und Ohren gearbeitet wird, auch nicht, weil die Leistung dem eignen Selbst schmeichelt. Und doch hat alle Mühe und aller Fleiß nur darin seinen rechten Werth und gilt vor Gott etwas, so er nicht um schnöden Gewinnes willen, sei der Gewinnst Geld oder Ehre oder ungeheiligte Freude, geübt wird. [1857.]

19.

Worte von Johann Gottlieb Fichte.

„Ich bin sehr fest überzeugt, daß hienieden gar nicht das Land des Genusses, sondern das Land der Arbeit und Mühe ist, und daß jede Freude nichts weiter als Stärkung zu weiterer Mühe sein soll; daß die Bereitung unsres Schicksals gar nicht, sondern nur die Cultur unsrer selbst von uns gefordert wird. Ich kümmere mich darum um die Dinge, die außer mir sind, gar nicht, trachte nicht zu scheinen, sondern zu sein und diesen Ueberzeugungen danke ich die tiefe Seelenruhe, die ich genieße.“

20.

Der Minister Guizot und das tief innerste Bedürfniß des Menschen.

Derselbe schreibt in seinen Memoiren: „In den glücklichsten Tagen und mitten in den schönsten Erfolgen meiner Laufbahn habe ich immer das politische Leben nicht für befriedigend gefunden, die politische Welt ist kalt und trocken. Die Seele will ein innerlicheres und süßeres Glück, als alle Arbeiten und alle Triumphe des activen Lebens und der gesellschaftlichen Größe bieten können. Selbst mitten in den großen Angelegenheiten sind die zarteren Empfindungen der eigentliche Fond des Lebens und das ruhmreichste hat nur oberflächliche und unvollständige Freuden, wenn es Familienglück und das Glück der Freundschaft entbehrt."

Ich finde in diesen Worten Empfindungen ausgesprochen, die ich auch kenne, obwohl ich kein Staatsminister bin. Aber ich habe ja in meinem kleinen Kreise, in den ich gestellt bin, auch Anerkennungen gefunden. Sie haben mir aber nie Befriedigung gebracht, so sehr sie meinem natürlichen Menschen wohlgethan. Ich habe aber den Grund der Nichtbefriedigung tiefer gefühlt. Einmal darin, daß das Anerkannte doch nur ein sehr unvollkommenes, mangelhaftes Werk war; das andere Mal, daß daran immer etwas von dem klebte, was nicht Gottes Ehre gesucht hatte. [1862.]

21.

Theorie und Praxis.

„Die nüchterne Praxis ist Auslegerin und Richterin der traumschönen Theorie." — Das ist ein verständig Wort manchen Lehrplänen gegenüber, die man entwirft, manchen Lehrzielen gegenüber, die man sich steckt, manchen Lehrwegen gegenüber, die

man sich aussinnt. Da kommt man mit seinem erwärmten Herzen, und gegenüber ists kalt; da kommt man in seinen hochfliegenden Gedanken, aber gegenüber ist weder Bewegung noch Leben; da kommt man mit seinen abgeschrittenen Meilenmaßen und gegenüber hängts bleischwer an den Füßen. [1866.]

22.

Dr. Lehnerdt, Oberhirt der Provinz Sachsen.

Nach dem heutigen Synodal-Gottesdienste versammelte uns Lehrer der hiesigen Diöcese der General-Superintendent Dr. L., um sich im Chore der Divi Blasii-Kirche und redete herzliche, wohlmeinende Worte zu uns. Er erkannte an, daß das Amt des Lehrers ein hochwichtiges Amt sei; daß die Lehrer auch Pastoren seien, Hirten der Kleinen; daß, wie in jedem kräftigen Irrthume eine Wahrheit liege, auch das 1848er Geschrei, dem Lehrer gehöre die Jugend und in derselben die Zukunft, nicht ohne eine Wahrheit sei; daß das Lehramt ein schwieriges und meist kärglich besoldetes sei, daß es aber die Gelegenheit in sich schließe, sich Freunde zu machen, die uns einst im Himmel entgegenkommen und in ihren Hütten aufnehmen. Er gab uns eine dreifache Loosung, in der, wie er ganz richtig sagte, eine ganze Pädagogik liege. Sie bestand in den drei Worten: lerne! — liebe! — bete! — Ein Lehrer müsse ein beständiger Lerner sein, nicht ein Leser, der seine Zeit an allerlei verlese, sondern ein gutes Buch studire. Ein Lehrer müsse ein Liebhaber der Kinder sein, sie lieben mit der Liebe, mit der er von seinem Heilande geliebt werde. Ein Lehrer soll ein anhaltender Beter sein, soll beten für seine Kinder, für seine Kranken, für die am inwendigen Menschen Kranken! [1860.]

23.

Der Lehrer braucht ein fröhliches Gemüth.

Milton, der englische Dichter, sagt: Es gibt keine Pflicht, die nicht der Heiterkeit bedürfe, um recht erfüllt zu werden.

Im Brandenb. Schulblatte 1862 las ich: „Des Schul-Humors Quelle ist eine Blüthe, die nur im Sonnenschein eines fröhlichen Herzens gedeiht, eines Herzens, das seine Lust am HErrn hat und sich freut in dem HErrn. Ohne den Frieden in Gott kann man scharfen Witz, beißende Satyre haben, aber keinen Humor, zum wenigsten wird sich derselbe bei Sorgen, Unglücksfällen und Verdrießlichkeiten bald verlieren. Ein Herz aber, das seinen Frieden gefunden, wird auch im Kreuz eine stille Heiterkeit bewahren; mit dem Wenigen, das ein Lehrer hat, zufrieden und innerlich reich sein; den Kränkungen, die keinem Lehrer erspart bleiben, Gelassenheit, Fröhlichkeit und friedfertigen Sinn entgegensetzen. Dann wird der Lehrer nicht verdüstert oder verbittert in die Schule treten und in ihr wird ihm erst recht wohl werden. Denn ein solches Herz hat Liebe zum Amte, zu den Kindern, und Liebe macht fröhlich. Sie ist auch treu in der Arbeit, hat Lust zu der Arbeit, darum ist ihr die Arbeit eine Lust. Wo der träge Lehrer sich in seinem Tagespensum abquält; wo die vernachlässigten Kinder nichts wissen, da muß aller Humor schwinden. Doch möge der Lehrer auch einer liebevollen Schulaufsicht gewiß sein, die nicht ins Kleinliche geht, damit seine Eigenthümlichkeit bewahrt bleibe, die seine Arbeit nach seinen Kräften und den gegebenen Verhältnissen bemißt, damit er nicht ängstlich und verzagt werde.“ [1862.]

24.

Wie und wann halten wir in unsrem Werke Gottes Wort?

(Micha 6, 6—9.)

1. Wenn wir aus den Werken unsrer Liebe kein verdienstliches Opfer machen —
2. Wenn wir unsre Demuth vor Gott nicht in ein thatenloses Müßigsitzen verkehren —
3. Sondern in der Furcht des Namens Gottes hoffen, daß er auch das geringste Werk gelingen lasse, bei welchem wir nicht unsere Ehre suchen. (Dr. von Harleß.)

25.

Aristokrat oder Demokrat?

Es kommt auf das Wesen beider an. Das Aristokratische ist nicht irgend einem Stande als solchem eigen, es kann in jedem Stande vorkommen. Und da besteht es in dem Halten auf Standesehre, in dem Gefühl, an seiner Stelle auch etwas zu sein, was auf Achtung Anderer Anspruch machen kann. Es ist ein Zug, nicht für sich etwas zu sein, sondern mit den Standesgenossen zusammenzuhalten, der Zug nach Gliedschaft. Insofern liegt in dem Aristokratischen ein Erhaltungstrieb, ein Bildungstrieb, ein Organisationstrieb. Das Demokratische erweist sich als Gegentheil, es ist auflösender, zerstörender, egoistischer Natur. Das Aristokratische ist das Edle, Würdige, sich Emporrichtende; das Demokratische das Gewöhnliche, Gemeine; das Aristokratische sucht Andre zu erheben, hinaufzuziehen; das Demokratische zieht herunter. Danach ist nicht schwer zu sagen, wofür sich ein Lehrer erklären soll. Der Beruf desselben ist ein aristokratischer Beruf. Er selbst soll ein rechter Aristokrat sein: in seiner Person, seinem Leben, in seiner Gesinnung; er soll auf seine

Schüler und auf seine Umgebung aristokratisch wirken. Daß diese Forderung nicht mit der Fußwaschung Christi im Widerspruche steht, bedarf keiner Auseinandersetzung. [1862.]

26.

Ein Wort von Hamann.

„Ja göttlich ist es, die Schwachheit der Schwachen anzuziehen und sich ihrer Denkungsart so wenig als ihres Fleisches und Blutes zu seiner Tracht zu schämen.“ — Diese über die Menschwerdung des Sohnes Gottes geschriebenen Worte deute ich auf des Lehrers Amt und Aufgabe. Hier ist Weisheit, die ein christlicher Lehrer sich kaufen muß! Die Schwachheit der Schwachen soll er anziehen: soll sich ganz zu seinen Schülern herablassen, in ihre kindliche Anschauungsweise eingehen, Kind mit ihnen werden, um sie aufwärts zu führen. Er soll in ihre Denkungsart und Gefühlsweise eingehen, um die Kinder zu verstehen, und um von ihnen verstanden zu werden; darum auch die bei ihnen sich findenden Mißverständnisse seines Unterrichts nicht in ihnen, sondern in sich suchen, darin, daß er nicht niedrig und klein in seiner Darstellung geworden. Er soll sich aber auch ihres Fleisches und Blutes zu seiner Tracht nicht schämen. Wohlgekleidet hat er oft seinen Beruf an Kindern zu üben, die den niedrigsten und ärmsten Schichten einer Ortsbevölkerung angehören. Da soll er sich nicht für zu gut, zu vornehm, zu gelehrt, zu hochstehend halten, um mit solchen Kindern in väterlicher Weise zu verkehren und ihnen Freund, Helfer, Berather zu werden.

Solchen Sinn haben Hamanns Worte für den Lehrer. Aber wo ist diese Weisheit zu kaufen? Wir hören es ja: „göttlich ist es,“ so das Amt zu führen. Der Mensch ist aber von Natur menschlich, und wenn sein Sinn ein stolzer, so helfen Vorsätze,

nach jenen Worten das Amt zu führen, nichts, sie fallen ab, wie der lose Kalk von der Wand. Hier hilft nur, wenn Gott das stolze Herz herausnimmt und ein demüthiges dafür gibt. Lehrer, bitte um ein solches Herz. Es kann sein, daß du lange ringen mußt, aber wenn dein Gebet anhaltend und aufrichtig, wenn du dem HErrn mit Ernst dein trotziges Herz vor die Füße legst, so kann er zuletzt nicht anders, seine Zusage muß er erfüllen, er muß dir ein anderes Herz geben. [1863.]

27.

Jaspis über die Ordnung der Aemter.

Der von dem HErrn, dem Gott der Ordnung, gestiftete Unterschied der Aemter darf weder durch Weichlichkeit und falsche Vertraulichkeit aufgehoben, noch durch kaltstolzes sich Abschließen zu einer Kluft gemacht werden, über die keine gottberechtigte Mahnung, kein Nothschrei und Seufzer dringt.

28.

Jaspis über die Stellung der Lehrer.

Grüßen Sie im Namen meines Gottes und Heilandes auch alle Lehrer der Provinz, und versichern Sie ihnen, daß ich sie als Mithelfer beim Bau des Heiligthums, hier aber durchaus nicht etwa bloß am Gerüste ansehe.

29.
Ein merkwürdiges Wort von Luther.

Der weltkundige Dr. Martin Luther verwahrt sich vor dem vermessenen Beginnen, ein ganzes Volk glücklich oder fromm machen zu wollen, in folgender Weise, die allerdings mir unerwartet ist, aber doch auch eine Anwendung auf eine Schulklasse zuläßt.

„Wenn einer mit großer Beschwerung dahin gedenket, wie er der Leute Gebrechen heile und zu Hülfe komme, so findet er, daß der meiste Haufe nur unsinniger wird. Da muß man nun Geduld haben und nicht sehen auf den mehreren Theil, der allezeitig unartig ist, sondern auf die Brüder und Nächsten. Der Apostel duldet Alles um der Auserwählten willen. Dieselbigen hat aber Gott wie die Perlen in den Koth gestreut. Es kann nicht alles Edelstein, Gold und Silber sein. So sollst du dir genügen lassen, wenn du, wie in den Fundgruben einen Silbergang in dem ganzen Berge, eine oder zwei Perlen in dem ganzen Schlamme finden kannst. Die Welt, Bauer, Bürger, Adel sind doch des Teufels, ohne daß Gott ihrer wenige als köstliche Edelsteine und Türkisse ausliefert, die er in seinen Fingerring fasset; der andere Haufe bleiben wohl Kieselsteine, wie sie sind, damit der Teufel ein Pflaster macht und darauf zur Hölle rennt. So will ich gern um Frieden bitten, will die Meinen vermahnen, und so viel thun als ich kann, nicht wegen des gemeinen Haufens, sondern von wegen meiner Brüder und Nächsten. Um deren willen, welche wir oft nicht sehen, noch kennen, müssen die Kirchen unterrichtet und die Regimente erhalten werden, und nicht von wegen der Welt, die nicht werth ist, daß Ein Dieb an den Galgen gehängt, oder Ein Todtschläger am Leibe gestraft werde.

30.

Ein Spruch von Rückert.

„Der Mensch kann, was er will, wenn er will, was er kann,“ —
Ist wohl ein guter Spruch, doch genügt er nicht dem Mann.
Der Mensch kann, was er will, wenn er will, was er soll:
In diesem ist das Maaß der Mannestugend voll.
Das ist der Zauberbann, womit du alles stillst:
Wolle nur was du sollst, so kannst du, was du willst.

31.

Sei fleißig!

„Es ist ein Irrthum, zu meinen, die Geistesarbeit zehre an dem Körper; nein, sie nährt ihn mehr, als sie an ihm zehrt, wenn der ganze Geist thätig ist, und wenn nicht das Herz murrt, während der Kopf arbeitet. Das Herz ists, was der Geistesthätigkeit den Segen verkümmert. Für jene glücklichen Naturen, die mit Freudigkeit lernen und schaffen, gibt es gar keine Ueberarbeitung; die Arbeit ist ihr Element, ist zugleich ihr Tagewerk und ihr Feierabend. Wohl mögen auch solche bisweilen vielleicht sich aufreiben, früh ins Grab sinken, aber wohlan! geht hin, warnt sie, haltet sie zurück, wie einen Kriegshelden, der nach Gefahr und Schlacht dürstet!“ Döderlein.

32.

Von den innerlich gerechtfertigten Mitteln, die Zuneigung der Schüler sich zu erwerben.

(Vergleiche das Sendschreiben von K. Bormann. Br. Schulblatt 1855, Mai und Juni.)

Der Lehrer muß sich ein Herz voll Liebe von Dem schenken lassen, der selbst die Liebe ist. — Rath: Wende einem einzelnen und zwar einem sonst anderweitig zurückstehenden Kinde deine besondere Sorgfalt zu! — Der Rath ist gut. Man mag damit anfangen und fortfahren; man wird daran lernen, nach und nach allen solchen, die der Hülfe bedürfen, sie zuzuwenden. Und darauf kommt es eigentlich an, nicht sowohl um die Zuneigung, die mir zu Theil wird, als um die liebreiche Hülfe, die ich bringe. Es gilt auch hier: trachtet am Ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch das Andere zufallen. — Bormann sagt noch: Wollt ihr dem HErrn etwas erweisen, so erweist es doch Einem unter diesen seiner geringsten Brüder: nach Matth. 25, 40. Was aber den Wunsch, geliebt zu werden, anlangt, so denke ich an das Wort in dem Gleichniß Luk. 19, 12—27: Du bist ein harter Mann, wenn du Liebe ernten willst, wo du keine gesäet! Deine Liebe sei aber eine geheiligte, nicht die Schwäche und ewige Nachsicht, sondern eine Einwirkung, in der ein Wehen des heiligen und doch lieben Gottes verspürt wird.

33.

Die Unerzogenheit der Schüler ist eine Schule der Erziehung für den Lehrer.

v. Hippel hat gesagt: „Der Gedanke hat mich am meisten erfrischt, daß es Tugenden gibt, die es nicht geben würde, wenn nicht böse Menschen in der Welt wären.“ Nun siehe, du Lehrer, du klagst über Mängel und Fehler bei deinen Schülern, die dir viel zu schaffen und das Leben schwer machen. Aber, wo bliebe deine erziehende Thätigkeit, wenn deine Schüler nicht der Erziehung bedürften! Wie wolltest du dich denn in der Geduld, in der Zurechtweisung mit sanftmüthigem Geiste, in der Selbstverleugnung, in der Bethätigung stützender, helfender, vergebender Liebe üben und dadurch stark im Geiste dessen werden, der dich in seinen Dienst genommen, wenn deine Schüler nicht voller Unarten wären! [1869.]

Uebersicht der Weltgeschichte
in
ethnographischer Anordnung nach den Perioden bis auf die Gegenwart.

Ein allgemeines historisch-chronologisches Hilfsbuch

mit genauer Benutzung der neuesten Forschungen

als

Vorschau und Rückblick zum Nachschlagen bei historischer Lectüre

von

C. S. Wollschlaeger.

Preis 8 Mark.

Dieses Buch enthält auf 48 Bogen gr. 8° eine gedrängte Uebersicht der vollständigen politischen Weltgeschichte, in allen Partieen bis in's Einzelnste gehend, und hat deswegen einen ungewöhnlich und unverhältnißmäßig großen und reichen Inhalt. Es ist bestimmt, Erwachsenen, die sich mit politischen Fragen oder historischer Lectüre beschäftigen, wie auch Geschichts-Lehrern und Schülern höherer Lehranstalten, als sorgfältig ausgearbeitetes Hülfs- und Nachschlagebuch zu dienen: besonders bei der mittleren und neueren Staatengeschichte, die hier auf's Vollständigste und in prägnanter Kürze behandelt ist. Werke von diesem Umfange sind gewöhnlich höchst skizzenhaft und lückenhaft, nur in manchen Partieen stoffhaltig; hier aber ist die Weltgeschichte in ihrem ganzen Gange und Strome von der ältesten Urzeit an durch alle ihre Theile und Felder sogar im Alterthum schon, so behandelt, daß die ethnographisch staatlich-politische Eintheilung durchgehends festgehalten ist, d. h. kein Staat der alten Welt, des Mittelalters und der Neuzeit ist übergangen, oder zu kurz und stiefmütterlich behandelt. Die Gruppirung ist wohl musterhaft zu nennen. Alles dieses unterscheidet das Buch sogar von viel größeren Werken, die einzelne Staatengeschichten behandeln; ja in solchen Werken, die Theile der Weltgeschichte zum besonderen Vorwurf haben, sind trotz des zu Gebote stehenden viel größeren Raumes oft manche Partieen ganz übergangen oder doch nur beiläufig und einschläglich behandelt, während hier für alle Theile der Weltgeschichte, für jedes gesondert sein Fach und Gebiet bereit gehalten und in gediegener Würdigkeit ausgefüllt ist. Ein sorgfältig gearbeitetes Register erhöht die praktische Verwerthung des Buches. Der überaus billige Preis ermöglicht die Anschaffung für jede Privat- und Schulbibliothek.